



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

SIUZETE VANDRESEN BAUMANN

**DA VIDA DAS ESCOLAS RURAIS ISOLADAS A UMA ESCOLA
ISOLADA DA VIDA RURAL: APRENDIZAGENS DO
PROCESSO DE NUCLEAÇÃO EM SANTA ROSA DE LIMA.**

Florianópolis
2012

SIUZETE VANDRESEN BAUMANN

**DA VIDA DAS ESCOLAS RURAIS ISOLADAS A UMA ESCOLA
ISOLADA DA VIDA RURAL: APRENDIZAGENS DO
PROCESSO DE NUCLEAÇÃO EM SANTA ROSA DE LIMA.**

Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do grau de
Mestre em Educação ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, linha de
pesquisa Educação e Movimentos
Sociais, da Universidade Federal de
Santa Catarina.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia
Aparecida Branco Beltrame.

Florianópolis
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Baumann, Siuzete Vandresen

Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola
isolada da vida rural: [dissertação] : aprendizagens do
processo de nucleação em santa rosa de lima / Siuzete
Vandresen Baumann ; orientadora, Prof.^a Dr.^a Sônia
Aparecida Branco Beltrame - Florianópolis, SC, 2012.
166 p. ; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Nucleação. 3. Educação do campo. 4.
Políticas Públicas. I. Beltrame, Prof.^a Dr.^a Sônia Aparecida
Branco . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIUZETE VANDRESEN BAUMANN

**DA VIDA DAS ESCOLAS RURAIS ISOLADAS A UMA ESCOLA
ISOLADA DA VIDA RURAL: APRENDIZAGENS DO
PROCESSO DE NUCLEAÇÃO EM SANTA ROSA DE LIMA.**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 30 de novembro de 2012.

Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Sônia Aparecida Branco Beltrame
Centro de Ciências de Educação
Orientadora – UFSC/SC

Prof.^a Dr.^a Cristiana de Azevedo Tramonte
Centro de Ciências da Educação

Prof.^o Dr. Wilson Schmidt
Centro de Ciências da Educação

Prof.^a Dr.^a Terezinha Maria Cardoso
Centro de Ciências da Educação – UFSC

*Dedico este trabalho a todas as
crianças, adolescentes e jovens do
meio rural brasileiro, em especial
àquelas do município de Santa Rosa de
Lima.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço do fundo do meu coração a todas as pessoas do meu convívio mais próximo pela compreensão na minha ausência.

Aos meus pais, Roberto Vandresen e Valda Wilke Vandresen, que inúmeras vezes me aguardavam para o chimarrão e a visita não acontecia. Agradeço a eles pela compreensão, pelo amor e pela confiança.

As minhas filhas Suelen e Suziani Baumann, razão da minha vida que mesmo crescidas se submeteram e compreenderam a minha ausência.

Ao meu esposo Sérgio Baumann pela paciência.

A minha irmã Mariza Vandresen e Suely Defrein pelo apoio na digitação e correção de textos.

As minhas sobrinhas Emma Vandresen Magalhães e Anna Vandresen Magalhães, que na saturação das intensas horas de estudos, me relaxavam com suas traquinagens e o carinho dos seus beijos.

Ao meu futuro genro Marcos Henrique Luciano Silveira pelo apoio na metodologia do trabalho.

A professora Sônia Aparecida Branco Beltrame, minha orientadora, pelo aprendizado e compreensão durante a caminhada, fazendo cobranças suaves e encorajadoras.

Ao professor Wilson Schmidt, pelo incentivo para cursar este mestrado. Um exemplo de integridade, doação e inovação.

Ao professor Wilson Feijão Schmidt, pelas sugestões de leituras e filosofia de vida.

As professoras Celia Regina Vendramini, Maristela Fantini, Cristiana de Azevedo Tramonte, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e o professor Alexandre Fernandes Vaz pelas contribuições e dedicação no desenvolvimento das disciplinas.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, as famílias Bonetti, Fulks, Folster, Torquato, Dutra e Oliveira pelas contribuições de suas vivências.

Aos amigos e alunos da EEB Professor Aldo Câmara e da Prefeitura Municipal de Santa Rosa de Lima que souberam compreender este momento.

Aos amigos e amigas e todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram na construção deste trabalho. A todas e todos, muito obrigada.

*“Temos direito a ser iguais, sempre
que a diferença nos inferioriza; temos
o direito de ser diferentes sempre que
a igualdade nos descaracteriza”*
(Boaventura Souza Santos)

RESUMO

Esta dissertação tem como principal objetivo investigar e refletir sobre o processo de nucleação das escolas rurais “isoladas” do município de Santa Rosa de Lima – SC. A proposta é identificar não apenas os impactos sócios culturais sobre população do campo e as dificuldades para o cumprimento das promessas de inclusão e qualidade, mas refletir sobre uma educação que atenda as especificidades do campo. Discute, por isso, questões ligadas ao enfraquecimento das comunidades rurais com o distanciamento da escola, que afeta as relações entre família/escola, como também o próprio comportamento dos alunos. Discute a dificuldade do acesso pela distância da escola núcleo das residências das famílias, e devido à problemática do transporte escolar. Além de provocar cansaço físico nas crianças, o deslocamento diário em veículos sem equipamentos de segurança em precárias estradas de chão, as coloca em situação de risco. Na perspectiva do quadro teórico e das investigações de campo fica evidente a semelhança do programa de nucleação das escolas rurais isoladas em relação a outras experiências realizadas no país. A partir do que se viu em Santa Rosa de Lima e no estado de Santa Catarina, é possível observar que a política de nucleação é equivocada para a educação do campo, ou seja, um projeto coerente precisa considerar principalmente os sujeitos do campo, sua segurança e bem estar, assegurando que a escola permaneça no campo.

Palavras-chave: Nucleação. Educação do campo. Políticas Públicas

ABSTRACT

This dissertation has as main objective to investigate and to reflect about the nucleation process of “isolated” rural schools of the Santa Rosa de Lima-SC city. The proposal is not only to identifying the impacts on cultural partners of the field population and the bottlenecks for the fulfill the promises of inclusion and quality, but also to reflect about an education that attends the specificities of field. Therefore, discusses issues related to the weakening of rural communities with the remoteness of the school, which affects the relationships between family/school, as well as the behavior of students. Discusses the difficulty of access, due the distance between the core school and the residence of families, and because the problematic of school transport. In addition to cause physical fatigue in children, the daily commute in vehicles without safety equipment in precarious dirt roads, puts them at risk. From the perspective of theoretical framework and from field investigations, it is evident the similarity of the program nucleation of isolated rural schools compared to other experiments in the country. From what we saw in Santa Rosa de Lima and in the state of Santa Catarina, it is possible to see that the nucleation policies are equivocated for the field education, in other words, a coherent project needs to consider mainly the subjects of field, their safety and welfare, ensuring that school remains at field.

Key words: Nucleation schools. Field Education. Public Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Localização do Município de Santa Rosa de Lima dentro da AMUREL.....	48
Figura 2 Sede do Município de Santa Rosa de Lima	49
Figura 3 População de Santa Rosa de Lima conforme situação de domicílio urbano/rural.....	50
Figura 4 Evolução Populacional de Santa Rosa de Lima 1970 -2010...	51
Figura 5 Prédio da Escola da comunidade Nova Esperança que funcionou de 1982 a 2001 e depois foi convertido em local de cultos religiosos	64
Figura 6 Mapa de Distribuição das Escolas Isoladas Municipais e Estaduais	66
Figura 7 EIM Alto Rio dos Índios. Escola núcleo no meio rural de 1998-2003.....	79
Figura 8 CE Santa Rosa de Lima	81
Figura 9 CE Infantil Recanto Alegre.....	81
Figura 10 Escola de Educação Básica Professor Aldo Câmara.....	82
Figura 11 Escola nucleada no ano de 2003	83
Figura 12 Escola nucleada no ano de 1998	84
Figura 13 Escola nucleada no ano de 1999	84
Figura 14 Escola nucleada no ano de 2001	84
Figura 15 Escola nucleada no ano de 1999	85
Figura 16 Escola nucleada no ano de 2005	85
Figura 17 Escola nucleada no ano de 1998	86
Figura 18 Escola nucleada no ano de 2005	86
Figura 19 Escola nucleada no ano de 1998	87
Figura 20 Escola nucleada no ano de 1998	87
Figura 21 Escola nucleada no ano de 2001	88
Figura 22 Escola nucleada no ano de 1998	88
Figura 23 Escola nucleada no ano de 2006	89
Figura 24 Escola nucleada no ano de 1998	89
Figura 25 Crianças esperando o transporte escolar	126
Figura 26 Deslocamento das crianças no transporte escolar	128

Figura 27 Veículos do transporte escolar da frota municipal.....	138
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 População de 0 a 18 anos de Santa Rosa de Lima.....	51
Tabela 2 População Residente de 0 a 6 anos.....	52
Tabela 3 População residente de 7 a 10 anos	53
Tabela 4 População residente de 11 a 14 anos	53
Tabela 5 Ano de criação das EIM de Santa Rosa de Lima.....	61
Tabela 6 Valor anual do PPDE, por Escola, para o Ensino Fundamental	72
Tabela 7 Matrícula das escolas rurais e evolução do processo de nucleação.....	78
Tabela 8 Número de alunos transportados por rede de ensino; repasse de recursos para manutenção do transporte escolar do Governo Estadual, Federal e Municipal.....	131
Tabela 9 Comparativo de despesas em Reais e porcentagem por atividade da Secretaria Municipal de Educação	134
Tabela 10 Frota Municipal: Linhas do Transporte Escolar; veículos; Número de lugares; estudantes transportados, distância; custo anual por veículo e despesas com os motoristas.	135
Tabela 11 Veículos Terceirizados: Ano dos veículos; Linhas; capacidade dos veículos; distância das linhas; estudantes transportados e despesa anual.	136

LISTA DE ABREVIATURAS

ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural
ACT – Aula Caráter Temporário
AGRECO – Associação de Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral
AMUREL – Associação dos Municípios da Região de Laguna
AVC – Acidente Vascular Cerebral
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Centro Educacional
CEOSE - Colóquio Estadual para a Organização do Sistema de Ensino
CEPE - Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
CBAR – Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais
CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo
CIRPRO – Curso Intensivo de Recuperação dos Professores
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CTB – Código de Trânsito Brasileiro
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CONSED – Conselho de Secretários Estaduais de Educação
CONTRAN – Conselho Nacional de Trânsito
CPC – Centros Populares de Cultura
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB – Escola de Educação Básica
EIE – Escola Isolada Estadual
EIM – Escola Isolada Municipal
EMATER – Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FIESC - Federação das Indústrias de Santa Catarina
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério
IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MST – Movimento Sem Terra
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB – Produto Interno Bruto
PLAMEG – Plano de Metas e Ações do Governo
PMDE – Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PME – Plano Municipal de Educação
PNATE – Programa Nacional de Transporte Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSD – Partido Social Democrático
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio as Micro e Pequenas Empresas
SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SED – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto
SEE – Secretaria de Estado de Educação
SIAB – Sistema de Informação da Atenção Básica de Saúde
SINASC – Sistema de Informações sobre nascidos vivos
SSR – Serviço Social Rural
UDESC – Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	25
2.CAPÍTULO I.....	31
2.1.UMA TRAVESSIA POR SER COMPLETADA: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	31
2.2.EDUCAÇÃO RURAL	31
2.3.EDUCAÇÃO RURAL EM SANTA CATARINA	34
2.4.EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	37
3.CAPÍTULO II.....	47
3.1.EDUCAÇÃO “PARA TODOS”; DA ESCOLA RURAL PRECÁRIA AO RURAL SEM ESCOLA	47
3.2.O ESPAÇO DA PESQUISA.....	47
3.3.OS ANTECEDENTES; DA ESCOLA PRIVADA À ESCOLA PÚBLICA.....	55
3.4.DÉCADA DE 1960; A ESCOLA VAI AO INTERIOR	57
3.5.DÉCADA DE 1990; A ESCOLA SAI DO INTERIOR.....	68
4.CAPÍTULO III.....	91
4.1.AS VOZES DOS SUJEITOS DO CAMPO	91
4.1.1.Família 1 - “ As mães da praça tem direito de deixar seus filhos na creche para trabalhar. E as mães do meio rural?	92
4.1.2.Família 2 - “De San Beneditto di Pó – Itália, a Santa Bárbara - Santa Rosa de Lima”.....	100
4.1.3.Família 3 - “A escola? Simplesmente avisaram que ia fechar e pronto”	106
4.1.4.Família 4 - “Quantos anos esta menina vai estudar de ônibus?	110
4.1.5.Família 5 - “O fechamento da escola? Ah! Com certeza foi muito ruim”.	117
4.1.6.Família 6 - “Eu achava melhor a escola aqui na comunidade”.	121
5.CAPÍTULO IV	125
5.1.DISSCUSSÃO E ANÁLISE SOBRE A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO.....	125
5.1.1.Distâncias Físicas.....	125
5.1.1.1.As distâncias enfrentadas pelos alunos.....	125

5.1.1.2.Os problemas do Transporte Escolar	129
5.1.2.As distâncias subjetivas	140
5.1.2.1.Mudança nas relações escola/família	140
5.1.2.2.Alterações no comportamento das crianças	144
5.1.2.3.Enfraquecimento das comunidades rurais.....	149
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
7.BIBLIOGRAFIA.....	157

1.INTRODUÇÃO

Na década de 90, teve início nos pequenos municípios rurais catarinenses, um novo modelo de organização na educação rural. Este modelo consistia em agrupar as escolas isoladas localizadas no meio rural transferindo todos os alunos para uma escola núcleo. Dessa forma reuniu as atividades pedagógicas e os alunos em um novo espaço. As justificativas pautavam-se em melhoria da qualidade de ensino e de infra-estrutura, não sendo computado na análise a distância escola família, as relações sociais e o enfraquecimento das comunidades. “Trata-se de um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de varias escolas isolado em uma só, desativando ou demolindo as demais”. INEP/MEC (2006, p.116)

A nucleação consiste então, no agrupamento de pequenas escolas multisseriadas, em uma escola núcleo, com características próprias de organização e funcionamento, esteja o núcleo localizado no espaço rural ou urbano.

Surge nos Estados Unidos ainda no século XIX, sendo importado para o Brasil na década de 1970, o qual se baseia em princípios de: a) igualdade de oportunidades educacionais para alunos da zona urbana e rural e b) minimização de custos e funcionamento e otimização dos recursos disponíveis nas escolas (INEP, 2006).

No estado de Santa Catarina o processo mais intenso de nucleação das escolas rurais resultou com a política de municipalização da educação pública, implantada no governo Paulo Afonso no período de 1995 a 1998. Teve início em 1997 com o objetivo de assegurar ao maior número de crianças o acesso a turmas unisseriadas, em escola núcleo, através de melhor estrutura física e condições didático pedagógicas e apoio ao estudante.

O processo de nucleação das escolas iniciado na década de 90 em Santa Rosa de Lima foi de agrupar escolas tendo como resultado o fechamento de grande parte das escolas rurais com a ocorrência da transferência dos alunos para uma escola núcleo na sede do município.

O objetivo desta dissertação é descrever e analisar o processo de nucleação no município de Santa Rosa de Lima, enfatizando os impactos socioculturais sobre a população e as dificuldades para o cumprimento das promessas de inclusão e qualidade. Neste processo, todas as escolas localizadas no interior do município foram fechadas e os alunos transferidos para uma escola núcleo localizada na sede do município, no perímetro urbano.

A opção por pesquisar o processo de nucleação que ocorreu em Santa Rosa de Lima surgiu de uma inquietação resultante de um episódio: uma saída de campo com uma turma de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Professor Aldo Câmara. Dentro das atividades da disciplina de ciências, propus a participação no projeto de restauração e revitalização do conjunto arquitetônico da Igreja Santa Catarina; a primeira igreja construída em alvenaria no município (1942) e localizada na comunidade de mesmo nome. A tarefa era arborizar aquele ambiente com o plantio de mudas nativas. No momento de preparar as covas para o plantio, todas as crianças esquivavam-se de manejar as ferramentas (pás retas e cavadeiras), como se aquilo fosse um ato vergonhoso. Presenciar tal cena remeteu-me ao ano de 1985, quando atuava com professora em escola “isolada” estadual situada na comunidade rural de Rio dos Índios. Nos trabalhos na horta da escola, todos os estudantes queriam mostrar que sabiam lidar com as ferramentas. Como havia poucas enxadas e pás, eles faziam fila. Percebia-se, muito claramente, o orgulho que tinham de saber tratar da terra e prepará-la para o plantio. O que ocorreu na atividade na comunidade de Santa Catarina fez-me pensar sobre uma nova relação das crianças com as práticas do cotidiano familiar, o conhecimento do meio rural e com o próprio trabalho, assim como sobre a afinidade das crianças com suas origens.

Por ter participado – como gestora e como legisladora – de várias decisões relativas à educação no município, dentre elas o processo de nucleação, o episódio relatado gerou, em mim, muita inquietação e um sentimento de responsabilidade. Pude perceber, também, como as decisões foram tomadas e os atos praticados sem que, antes, fosse feita qualquer reflexão mais criteriosa, que levasse em conta, especialmente, aspectos sociais e culturais.

Da mesma forma, ainda que a aposta feita, com a opção pela nucleação, tivesse sido em nome da melhoria da qualidade da educação (maior socialização das crianças e integração dos professores, acesso a tecnologias, biblioteca...), passei a perceber o quanto as práticas pedagógicas continuaram inalteradas e que elas nunca foram precedidas de uma reflexão crítica sobre o processo de formação dos sujeitos no contexto em que estavam (e estão) inseridos. A constatação foi a de que a experiência vivenciada não era suficiente para contribuir em um processo educacional de qualidade e que considerasse as necessidades e interesses dos estudantes que habitam o meio rural. Compreendi que havia “necessidade” de conhecimentos aprofundados, de reflexões sobre a estrutura, funcionamento e a qualidade da educação dos

santarosalimenses. Como, também, de ações pedagógicas voltadas às especificidades de um pequeno município rural, como Santa Rosa de Lima, que se dá no âmbito dos debates teóricos e práticos sobre a “Educação do Campo”.

Durante as atividades do PPGE (Programa de Pós Graduação em Educação), docentes chamaram minha atenção para o exercício do distanciamento, do estranhamento em relação ao meu campo empírico. A vivência de uma dupla trajetória (da educação e do desenvolvimento), atuando em organizações da sociedade civil e no poder público (no executivo como secretária municipal de educação, e no legislativo, como vereadora) tem gerado, de fato, um esforço muito grande para o afastamento da realidade empírica, para que eu me situe como pesquisadora. Esta pesquisa é mais um passo nessa direção.

Após recuperar a memória da resistência apresentada por algumas comunidades ao processo de nucleação e de trabalhar criticamente a percepção das famílias de que a nucleação promoveu o abandono da propriedade rural pelos filhos apresentou-se como outro desafio. A isso se soma uma apreciação dos problemas ligados ao transporte escolar: condição e manutenção da frota de ônibus, superlotação, tempos de deslocamento e riscos para as crianças. Os próprios custos precisam ser ponderados, já que um dos principais argumentos para o fechamento das escolas do “interior”¹ era o econômico. A dificuldade de revitalizar os prédios fechados soma-se a essa discussão. Sucessivas administrações municipais fizeram tentativas de utilização e revitalização dos prédios das antigas escolas, mas há sinais de que o fechamento delas permanece como uma ferida para as comunidades rurais (ver fig. p 52 e 53).

Há claros indícios de que um processo verticalizado que propunha aos municípios a agregação das escolas e estava combinado com um processo de convencimento foi o motor para que as dezesseis escolas existentes fossem fechadas e os estudantes passassem a ser transportados para uma única escola núcleo: o Centro Educacional Santa Rosa de Lima. Do convencimento, fez parte a promessa de resolução do quadro de carência das “escolinhas”, através da aposta na racionalização dos espaços físicos, na melhoria da qualidade de ensino, na ampliação dos recursos do FUNDEF, no acesso a recursos tecnológicos, na

¹ Santa Rosa de Lima é um município rural e não faz sentido limites internos no que se refere a rural. O termo “interior” quer dizer o que está fora da “praça” como é denominada a região central (ou perímetro urbano), do município. É um termo muito utilizado na linguagem local.

integração dos professores, na disponibilidade de recursos didáticos, na assistência pedagógica, na revitalização dos prédios.

Além de recuperar com maior detalhamento e de analisar com profundidade o processo de nucleação, ocorrido entre os anos de 1998 a 2005, no município de Santa Rosa de Lima, muito rapidamente descrito acima, busquei compreender as implicações históricas, culturais e sociais que resultaram do fechamento das escolas primárias nas comunidades rurais. Ou seja, verifiquei quais as consequências da nucleação na vida das comunidades e das famílias que vivem no meio rural.

É nesta conjuntura que surgem minhas inquietações em relação ao processo de nucleação. Inserida neste contexto parece que a escola foi e continua alheia aos movimentos na qual está colocada. As novas relações das crianças com o conhecimento distanciando-o do seu meio e do próprio trabalho, assim como a relação das crianças com suas origens parece não ser perceptível pela escola. Com a política da nucleação ocorre um isolamento da escola núcleo da vida rural.

Trata-se de estudo qualitativo com viés etnográfico utilizando o método de entrevistas para ouvir as vozes dos sujeitos do campo.

Tendo em mãos os objetivos propostos, estabeleci critérios para a identificação das famílias a serem pesquisadas. Escolhi seis famílias que deveriam residir no meio rural a uma distância mínima de dez quilômetros da escola núcleo por se tratar de sujeitos que foram silenciados e excluídos dos processos que determinam políticas de interesse desta população. Os sujeitos a ela pertencentes deveriam ter passado pelo processo da nucleação, como aluno, pai, mãe ou professor (a). Outro requisito foi atingir famílias de diferentes etnias ou religião e ainda, famílias que contemplassem mais de uma geração na mesma unidade habitacional. Considerei este universo suficiente para o esclarecimento do assunto em foco.

Para a aquisição de dados foram realizadas visitas a cada família expondo-lhes minha proposta de trabalho. As entrevistas, semiestruturadas, seguiram um roteiro de questões que abordavam a constituição da família, a vida no campo, as relações comunitárias, os costumes, a religião, a educação no meio rural e mais especificamente os aspectos positivos e negativos da política de nucleação das escolas. A entrevista aconteceu em uma roda de conversa com a participação de todos os membros de cada unidade familiar. Os entrevistados foram avisados dos objetivos, houve a apresentação do termo de consentimento e a autorização para a gravação.

Após as entrevistas, iniciei a transcrição das gravações. Os relatos foram transcritos em forma de histórias. Não exatamente histórias de vida, mas a história das famílias do campo. Busquei extrair dos relatos os significados do processo da nucleação ocorrido no município de Santa Rosa de Lima no período de 1998 a 2005. Destaque necessário para estabelecer um ponto de partida para as análises dos equívocos e das perspectivas deste processo.

Para guiar o leitor, apresento a estrutura da dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo trabalho a literatura para pensar como ocorreram os debates e as práticas sobre a escolarização. Referencio neste capítulo, como se estabeleceram as políticas educacionais dos governos catarinenses durante o século XX. A partir da concepção histórica de negação da educação rural à população catarinense, apresento uma nova concepção de educação do campo. Uma educação sob um novo paradigma, forjada pelas lutas dos movimentos sociais.

No segundo capítulo, procuro situar o leitor em relação ao espaço em que se dá a pesquisa, caracterizando o município de Santa Rosa de Lima em suas diversas especificidades. Apresento três períodos históricos da educação santarosalimense que considero importantes para a análise. O primeiro em que se dá a implantação da escola privada à escola pública, período este que necessita de aprofundamento de pesquisa; A década de 60, quando a escola vai ao interior, ou seja, período de maior expansão das escolas no meio rural e o terceiro período, a década de 1990, quando a escola sai do interior pela política da nucleação.

No terceiro capítulo, para uma melhor compreensão de outros aspectos desse processo, oportunistei a manifestação oral daqueles que foram menosprezados – ou não foram ouvidos. Apresento o registro de seis histórias das famílias do campo. Relatos e percepções dos sujeitos que historicamente foram reprimidos pelo abandono e julgados por adjetivos preconceituosos como: “atrasado”, “arcaico”, “colono”, “bicho do mato”, “jeca tatu”, “caipira”. Apresento as vozes desses sujeitos de direito que foram silenciadas pelo tempo. São vozes que trazem ricas experiências de vida, imersas num espaço amplo, de contato com a natureza, de múltiplas relações e movimento constante.

O quarto capítulo traz o que podemos chamar a essência da pesquisa. Ele é dedicado à discussão e à análise sobre a problemática apontada pelos sujeitos da pesquisa no que se refere à política de nucleação das escolas rurais. A noção de distância enfatizado, sejam físicas, o que inclui os problemas do transporte escolar e os longos percursos enfrentados pelos alunos, seja a distância subjetiva, que inclui

as mudanças nas relações família/escola, a alteração no comportamento das crianças e o enfraquecimento das comunidades.

As considerações finais não se constituem em respostas propriamente ditas, mas que podem ser encaradas como perspectivas para a problemática da nucleação das escolas rurais e para a educação do campo dos pequenos municípios rurais, de maneira que sua população conte com uma educação “no” e “do” campo. Uma educação pensada a partir do campo, vinculada a sua cultura, as necessidades humanas e sociais dos sujeitos inseridos neste espaço.

2.CAPÍTULO I

2.1.UMA TRAVESSIA POR SER COMPLETADA: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, não se tem nenhuma pretensão de traçar o estado da arte sobre as pesquisas em educação do campo, nem fazer uma exaustiva recuperação histórica sobre a educação rural no país. Visa-se tão somente trabalhar a literatura para nos ajudar a pensar as fronteiras em que estiveram confinados os debates e as práticas sobre a escolarização em Santa Rosa de Lima. Município que, como ficará mais claro no capítulo 2, sempre foi e continua sendo totalmente rural. Ou seja, seus habitantes são do campo. Busca-se, nesse estudo, pensar se as políticas públicas locais, se as ações de gestores, se a postura dos educadores, se a percepção das famílias e se o comportamento dos estudantes reflete essa condição. Isso será feito nos capítulos seguintes. Aqui, adota-se uma abordagem bastante ampla, tentando apresentar alguns debates, que se considera chave, e aspectos do ambiente ideológico, jurídico e institucional que constituíram o contexto do período em análise.

2.2.EDUCAÇÃO RURAL

A educação dirigida à sociedade brasileira é resultado de um duro e conturbado processo histórico, social e cultural comprometido com interesses hegemônicos. A construção da sociedade brasileira passou por diversos períodos desde a colonização, restando, até hoje, os traços do regime de escravidão, do latifúndio e da predominância da produção extrativista e agrícola. Esta formação social não apenas não demandou a qualificação de trabalho, mas ocasionou, até, certo desprezo, por parte das elites, em relação à aprendizagem escolar das camadas populares (Romanelli, 2001). A educação rural, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a um plano inferior. A retaguarda ideológica dessa discriminação tem bases no elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e na interpretação político-ideológica da oligarquia agrária (Leite, 1999).

A evidência desse descaso fica clara nas análises das constituições brasileiras desde o Brasil Colônia. A educação envolvendo o camponês como sujeito histórico jamais fez parte delas. Nem mesmo os constituintes de 1988, ao elaborarem a carta magna dita cidadã,

olharam e respeitaram o homem do campo como sujeito do desenvolvimento econômico e político.

Neste quadro, vale a afirmação de Calazans (1993, p. 15) de que o desenvolvimento do ensino regular em áreas rurais, ao longo da história brasileira, reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do país. Os programas educacionais voltados à população rural ampliavam-se cada vez mais, de acordo com as necessidades que iam surgindo no país e as providências que iam sendo tomadas pelo governo. Em 1930, predominaram ideias do grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico”, que propunha combater o êxodo rural, “fixando o homem ao campo”. Assim, em 1937, quando um grande número de camponeses deixava o espaço rural em busca de trabalho na indústria nascente, o Estado Novo cria a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expandir o ensino e preservação da arte e folclore rurais. Conforme Leite (1999), naquele momento, o sentido de contenção que orientava as iniciativas do ruralismo pedagógico foram mantidas, mas colocando-se explicitamente, então, o papel da educação como canal de difusão ideológica. Tratava-se de uma tentativa de responder à “questão social” gerada pelo “inchaço das cidades” combinado com a incapacidade de absorção do excesso de mão de obra pelo mercado de trabalho urbano (Calazans, 1993). A essa ameaça permanente – sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam responder com o sentido “rural da civilização brasileira” e a necessidade de reforçar os valores dela. Daí decorria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural. Ainda seguindo Calazans (1993), em 1942 foi realizado um Congresso Nacional de Educação para buscar diretrizes e soluções para o ensino rural. A principal preocupação da época retorna: fixar o homem no campo, por meio de escola voltada para o trabalho, que “ruralizasse” o homem “rural”, para evitar a ocorrência do êxodo rural. Claramente, não havia a preocupação com a igualdade e com inclusão para as mulheres e homens do espaço rural.

Após a II Guerra Mundial, em conformidade com a política externa norte-americana, criou-se a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades rurais mediante a criação de Centros de Treinamento dirigido a professores especializados.

A implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a implantação de centros de treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de semanas ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo) e também a criação e a implantação dos chamados clubes agrícolas e dos conselhos comunitários rurais (LEITE, 1999, p.32).

No início da década de 1950, foram criados a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), com o objetivo de desenvolver projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos moradores do campo, nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato etc. Outro fator marcante desse período foi a criação, também sob o patrocínio americano, das Associações de Crédito e Assistência Rural (ACAR)². Esses programas defendiam a educação como a ferramenta capaz de transformar o “rurícola atrasado” num novo homem.

[...] O trabalho extensionista se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar. A base material da ação educativa da Extensão Rural era a empresa familiar. A família rural era a unidade sociológica sobre a qual os projetos de ensinar a ajudar a si mesmo (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeitos. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem uma maior produtividade e consequentemente o bem estar social (FONSECA, 1985, p.91).

Nas décadas de 1960 e 1970, diversos programas para o meio rural foram instituídos, todos com a intenção de voltar ações educacionais às necessidades da população rural, sendo a maioria

² Que depois de incorporadas pelo Estado, na década de 1970, foram denominadas de Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater). Mais tarde esta estrutura foi privatizada e em alguns casos “estadualizada” (incorporada à estrutura de governos estaduais). No caso de Santa Catarina, tivemos as ACARESC, a EMATER-SC e, agora, a EPAGRI.

destinada ao desenvolvimento da comunidade e à educação de adultos. Semeados em uma sociedade em transição marcada por extraordinária desigualdade social, tais projetos e políticas tiveram resultados diversos. Inclusive a mobilização das populações rurais. Dizendo de outra forma, como descreve Leite (1999), o “estatismo informal da educação rural” possibilitou, ao mesmo tempo, o aparecimento de movimentos populares como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento Educacional de Base (MEB). Brotaram, assim, um conjunto de movimentos sociais que, articulados aos partidos políticos de esquerda ou à Igreja católica, desenvolvem uma proposta educacional associada a um tipo de educação diferente do vislumbrado pela necessidade imperialista do governo norte-americano. (Damasceno, 1993). Essa educação era amparada pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais ou outras entidades voltadas aos “menos favorecidos da zona rural”. Recorde-se que em 1961, com a implantação da Lei 4024, que estabeleceu as primeiras diretrizes para a educação nacional, a educação primária passou a ser responsabilidade dos municípios. Como a escola rural era basicamente a primária, a educação rural ficou a cargo da municipalidade.

2.3. EDUCAÇÃO RURAL EM SANTA CATARINA

Em 1910, o governo Vidal Ramos contrata o professor paulista Orestes Guimarães, com o objetivo de reformular a educação catarinense. Predominavam as escolas isoladas, onde um só professor ensinava a todos os alunos, na mesma sala, no mesmo horário, independente dos diferentes níveis de aprendizagem e de escolaridade. Através da Lei 846, de 11 de outubro daquele mesmo ano, foi criado um novo tipo de escola, nos moldes da educação paulista: o “grupo escolar”, que abrigava diversas classes de alunos, cada uma com um professor responsável e supervisionado por um diretor. Essa nova escola vinha para substituir a escola primária tradicional, onde não havia seriação do ensino e um professor ensinava para todas as séries. Uma inovação destacada pelos educadores da época que enfatizavam a divisão do trabalho, a seriação do ensino e economia de instalações pedagógicas (FIORI, 1975). Os grupos escolares passaram a constituir uma rede de ensino que atingia as longínquas cidades catarinenses. Dessas escolas, esperava-se uma educação mais completa e integral.

Entretanto, numerosas escolas isoladas e reunidas continuaram a ser mantidas – e muitas novas foram criadas mesmo em regiões de baixa

densidade demográfica. Entre 1940 e 1950 foram criadas, em média, a cada ano, sessenta novas escolas isoladas estaduais.

Na década de 60, o estado se vê obrigado a realizar planejamento de suas ações com o propósito de criar condições favoráveis à expansão das atividades produtivas. Entre essas condições, estava a educação. Neste período são elaborados dois Planos de Metas e Ações do Governo – o PLAMEG I e II. Como sublinham Gualberto, Cario e Dias (2010, p.1).

Durante o período de 1961-1970 foram elaboradas duas edições, I e II do PLAMEG – Plano de Metas do Governo, nas gestões de Celso Ramos e Ivo Silveira. O governo estadual investe nas áreas de educação, energia, sistema de crédito e agricultura. Os resultados alcançados neste decênio foram significativamente positivo. Além de aumentar o número de salas nas escolas já existentes, muitas escolas novas e ginásios foram construídos. No PLAMEG II, somente no primeiro triênio já se tinha a criação de mais de 1806 salas. Os planos não se limitaram às zonas urbanas, procuraram se fazer presentes nas rurais. Além disso, promoveu treinamentos ao corpo docente que na sua maioria não apresentava a devida qualificação pedagógica.

Como será visto adiante, grande parte dessa expansão foi feita com base nas escolas “isoladas” e multisseriadas. Tais escolas, no contexto da educação catarinense, exerceram um papel determinante e quase que exclusivo na alfabetização do meio rural. As comunidades rurais estavam organizadas em torno da igreja, da “escolinha”, do salão de festas e do campo de futebol. A escola servia de referência intelectual e o professor desempenhava papel central na comunidade.

Em 1969, entrou em vigor o primeiro Plano Estadual de Educação. Os eixos deste plano eram: a ampliação da escolaridade obrigatória (de quatro para oito anos) e a substituição do sistema de avaliação aprovação/reprovação pelo sistema avanço progressivo. Os dados estatísticos mostram que até a década de 70 a rede estadual catarinense era a grande responsável pela maioria das matrículas escolares do ensino fundamental (BRÜGGEMANN, 2005).

Com Lei Federal 5.692/71, os grupos escolares foram transformados em Escolas Básicas e nesses estabelecimentos de ensino passou a ser ministrada a educação fundamental, com oito anos de

escolaridade, que deveria ser contínua, articulada, obrigatória e gratuita. De 1971 a 1975, durante o governo Colombo Machado Sales, o plano do governo foi idealizado para responder aos desafios da iniciativa privada. Destaca-se no plano educacional a preocupação em formar mão de obra qualificada para o trabalho. Esta necessidade leva o estado a implantar ou transformar os colégios técnicos regionais em centros de treinamento profissionais. Esta mesma lógica permanece no governo Antônio Carlos Konder Reis (1975/1979).

Já governo Jorge Bornhausen (1979 a 1982) aponta diretrizes em que concentrava as áreas de educação, habitação, saúde, segurança e trabalho no segmento psicossocial. Os estudos de Schmidt (2000) sobre a municipalização do ensino fundamental revelam que a partir da década de 80 as ações da Secretaria Estadual de Educação voltam-se para a transferência de atribuições do estado para os municípios, sendo reforçada pelo planejamento participativo do governo Amin (1982/86), cuja meta era descentralizar.

Na década de 90, durante o governo Kleinubing (1991/94) foram desativadas as Coordenadorias Locais de Educação e repassadas mais de três mil escolas da rede estadual para a responsabilidade dos municípios, sendo que a maioria se situava no meio rural. Segundo diagnóstico elaborado em 1994 pela Secretaria Estadual de Educação, pelo Conselho Estadual de educação e pela Universidade Federal de Santa Catarina, desde 1974 o estado não havia criado escolas na zona rural, deixando que os municípios assumissem tal responsabilidade. (Santa Catarina, 1994, p. 157)

Todo esse longo processo deixa evidente que o caráter liberal-conservador é o princípio orientador da política de municipalização da educação em Santa Catarina. Como indica Schmidt (2000), os estudos evidenciam os problemas que comprometem a superação das desigualdades entre as escolas públicas rurais e urbanas, além de caracterizar a falta de instrumentos de cooperação na política de articulação entre as esferas de gestão, faltam continuidade e regularidade na transferência de recursos financeiros.

A lei do FUNDEF (Lei 9.424/96) – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, criada em 1996, teve um forte impacto sobre as escolas rurais. Um dos critérios estabelecidos na Lei para a transferência de recursos financeiros às escolas do ensino fundamental era um patamar mínimo de vinte e um alunos. A resposta da Secretaria Estadual de Educação e do Desporto – SED, atendendo ao plano de ação 95/98 do governo Paulo Afonso, foi realizar a nucleação-fechamento.

Como será visto no segundo capítulo para combater a precariedade da escola rural a única solução proposta foi o seu fechamento. Ocorre que nesta mesma década surge um movimento em prol da educação rural, organizado pelos movimentos sociais do campo para contrapor a política de nucleação. Não se considerou uma série de potencialidades e possibilidades que já eram apontados por estes movimentos e que resistiam à perda das escolas que julgavam deles. Surge um novo paradigma de educação do campo.

2.4. EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo nasce, no final dos anos 1990, a partir da organização dos movimentos sociais do campo, juntamente com parceiros e aliados. O objetivo era discutir, propor e reivindicar do poder público uma política de educação para os povos que vivem no e do campo, na perspectiva de superar as concepções anteriores, que viam a educação para o meio rural muito vinculada ao modelo da educação urbana. Dizendo de outra forma, em oposição à concepção de educação rural ou de educação “para”³ o campo, surge um novo paradigma de educação “no” e “do”⁴ campo. Nele, busca-se a formação do homem integral, estudando, questionando e analisando os objetivos do mercado, da agricultura, dos latifúndios e latifundiários, dos banqueiros, da globalização da economia e da produção, entre outros. Assim, são definidos princípios que diferenciam a educação do campo como expressão dos povos que nele vivem respeitando suas diversidades. Defende que a educação esteja comprometida com a emancipação, que fortaleça a cultura e os valores das comunidades rurais e que seja vinculada ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável. Propõe, também, outro olhar sobre a função do campo na economia e na sociabilidade, vê a terra como instrumento de democratização da sociedade brasileira. Sustenta que os sujeitos do campo devem ser reconhecidos como sujeitos de história e de direitos, que desejam ter

³ De cima para baixo – imposição, manipulação, reprodução da educação de acordo com os interesses ideológicos de quem oferece.

⁴ “no campo” porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter que submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente urbanas; “do campo” porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (Munarim, 2010, p.12)

suas especificidades respeitadas e tratadas numa perspectiva de inclusão. Um dos elementos da identidade da educação do campo é o respeito ao saber social da experiência do cotidiano dos povos do campo, das suas culturas, das formas de produção, das relações de produção por eles engendradas, como princípio dos processos de aprendizagem, o que requer o respeito à diversidade cultural.

O Estado brasileiro, num diálogo ainda acanhado com os movimentos sociais, vem tentando resgatar essa dívida social de escola com a população do campo. Governo Federal, estados e municípios passaram, a partir de então, a criar um conjunto de programas, ações e projetos para a superação do esquecimento e da discriminação da educação e da escola dos homens e mulheres do campo.

Desta forma, a noção de educação do campo ressignifica a proposta educacional para o meio rural, a partir de seus sujeitos e ambientes, em meio a sua diversidade cultural, territorial, ambiental, social. Como sintetiza Roseli Caldart,

a Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de

relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2007, p. 2-3).

A menção à perda de escolas é fundamental para nosso estudo, porque naquele período estava se dando um forte processo de nucleação das escolas rurais no país. Ou seja, o surgimento da Educação do Campo, a nosso ver, pode ser entendido como uma resistência à nucleação, especialmente aquela feita em núcleos situados em perímetro urbanos.

Recorda-se a edição da Lei 9394 – LDB, em 1996, que tem uma concepção de educação básica como uma nova dimensão da formação humana, com ampliação do direito a educação básica. Como ressalta Brzezinski (2008, p. 101),

Concebida como um direito público, a educação básica situa-se, tradicionalmente, no postulado de um ensino universal, destinado a formação comum, para todos, que se fundamenta no princípio republicano de igualdade de oportunidades educacionais. O direito a educação, assim concebido, expressa o ideal dos revolucionários franceses em prol de um sistema público, gratuito e laico, universal, único e obrigatório, que caracteriza o nascimento da escola moderna para todos. (BRZEZINSKI, 2008, p. 101).

Com a ampliação do número de anos e etapas de escolarização da educação básica, a LDB define uma concepção unificada de educação básica, que abrange a formação do indivíduo desde zero ano de idade até o final do ensino médio em três etapas consecutivas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Ao tratar da oferta da educação básica para a população do campo, o artigo 28 da LDB/96 destaca o seguinte propósito:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Foi desencadeada, então, em escala nacional, um amplo debate entre movimentos organizados para construção de política pública educacional para os sujeitos do campo. Destaca-se o I ENERA⁵, realizado em 1997, promovido por MST, UNB, UNESCO, UNICEF e CNBB, e a I Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998. A Educação do Campo tornou-se, assim, um posicionamento político criado pelos movimentos sociais do campo e adotado pelas políticas públicas a partir de 2003. Transforma-se em uma bandeira de luta que intenciona transformar, segundo seus defensores, a inadequada e perigosa versão urbanocêntrica⁶ da “educação para o rural” e seus abusos político-pedagógicos.

A partir de então, como recorda Munarim (2010), a expressão “Educação do Campo” veio substituir, ainda que parcialmente, no aparelho do Estado, a expressão “Educação Rural”, sendo que esta última permanece como denominação nas estatísticas e na maioria das políticas governamentais em andamento, referência esta que deve ser superada teórica e politicamente.

Com as Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, realizadas, em Luziânia – GO, em 2002 e 2004, os movimentos sociais fertilizam a educação do campo. A declaração final da Segunda Conferência Nacional (2004) orienta para um “projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação”. Naquele evento, o campo é sustentado como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Por isso, os currículos, devem ser

⁵ O encontro tinha como finalidade ampliar um debate nacional sobre a educação do mundo rural levando em conta o contexto do campo em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho. (KOLLIN, NERY, MOLINA, 1999).

⁶ Urbanocêntrica: uma educação “unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização (Whitaker e Antuniassi, 1992)”.

adaptados à realidade das populações do campo e as “políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático pedagógico devem levar em conta a identidade cultural dos povos do campo”. O trabalho é visto como elemento de sociabilidade e de sobrevivência e, por consequência, o movimento defende uma educação e políticas públicas que contribuam para fortalecer “um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país”.

O movimento concebe ainda a educação que assuma compromisso coletivo de um novo olhar sobre o campo. O campo foi visto, e ainda é como um local somente de produção. Os movimentos sociais têm trabalhado para romper com este paradigma de atraso e de dicotomia campo e cidade. Dentro de uma nova concepção, o campo passa a ser um lugar de se morar, de viver, ser feliz, de ter qualidade de vida. A efetiva superação dessa contradição passa por uma boa educação, saúde, segurança, geração de emprego e renda, cultura, lazer e esportes. Exigem, também, que sejam proporcionadas atividades educativas de esporte, de arte e lazer.

A preocupação com a natureza e o ambiente é outra marca distintiva da educação do campo, que vê a educação ambiental como parte da própria experiência de vida e, portanto deve estar presente em todos os espaços da vida e da escola e não apenas como tema transversal, incluído esporadicamente no calendário escolar.

Com relação à Política Pública, em 2004, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criou a Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC), com o objetivo de elaborar políticas públicas específicas aos povos do campo. Em 2007, o Ministério da Educação por meio da Portaria Nº 1.258/07 institui a Comissão Nacional de Educação do Campo, órgão colegiado de caráter consultivo com a atribuição de assessorar o MEC para a elaboração de políticas públicas em educação do campo. Assim, começam a surgir várias iniciativas que procuram inserir a educação do campo na agenda política do Estado, surgindo, assim, inúmeras parcerias, experiências educativas e mudanças na estrutura política, econômica e social do país, tendo como principais sujeitos os trabalhadores rurais e a necessidade de criação de conhecimentos educacionais críticos, voltados aos próprios sujeitos do campo (Souza, 2006). Essa nova concepção de escolarização aparece explicitamente no texto das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 03

de abril de 2002). Diretrizes complementares foram estabelecidas pela Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Destaque-se que ela recomenda, em seu artigo terceiro, que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. O art.1° desta Resolução prescreve que:

a Educação do Campo compreende a Educação básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio, integrado com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

A educação infantil do campo entrou em pauta nas agendas públicas e nas pesquisas apenas muito recentemente. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB N° 01, de 03 de abril de 2002) estabelecem a promoção da educação infantil nas próprias comunidades rurais, quando afirma em seu artigo 6° que:

O poder público, no cumprimento de suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, Estado, Distrito Federal e os Municípios proporcionará educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio e educação profissional de nível técnico.

Conforme se verifica, a legislação concede o direito às crianças do campo de frequentarem a escola no próprio campo. Ao se tratar da política de nucleação esta oferta é confirmada pela Resolução n° 02 (CNE/CEB N° 02, de 28 de abril de 2008), que estabelece que a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças devem ser evitados. No seu artigo 3° orienta que:

A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento de crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do ensino fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma, crianças de educação infantil com crianças de ensino fundamental.

A resolução orienta os municípios na garantia do direito ao acesso à educação formal, com segurança e próximo a sua casa, evitando riscos das longas e cansativas viagens enfrentadas pelos alunos diariamente e especialmente que assegure o direito das crianças em formação escolar a manter um vínculo permanente de aprendizagem com a família e com a comunidade. Mais que um direito, é a defesa política pela manutenção de um campo vivo e dinâmico, que permita um processo permanente de interação entre o saber escolar e o saber comunitário e familiar. Esta formação familiar e comunitária é um elemento chave e determinante para o futuro do campo brasileiro, com sujeitos de direito que conheçam e que possam viver com dignidade neste campo. Sublinhe-se que as crianças rurais têm o privilégio de conviver em espaço amplo e manter um contato direto com elementos diversos da natureza, enquanto que as crianças urbanas convivem em um espaço restrito em função dos riscos que a cidade impõe.

Todo este arsenal de imagens vivas e vibrantes forma, desse modo, um cenário que toma conta do imaginário das crianças, servindo de matéria a ser explorada nas suas brincadeiras. As experiências infantis das crianças do meio rural são vivenciadas em lugares naturais, de modo que quase todos se tornam lugares para brincar e, portanto, promissores para o ser criança. (Martins 2009, p.3).

Entretanto, no dia a dia das crianças falta, um contato social mais amplo com outras crianças da mesma idade ou de diferentes idades. Elas

têm restringidas, desse modo, as suas trocas e oportunidades de experimentar novas relações e fazer amigos. Nesse quadro, é fundamental considerar o “direito subjetivo” dessas crianças à educação infantil. Conforme o artigo 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino e é dever do Estado (Artigo 54) assegurar à criança o acesso à escola. O Artigo 53, do mesmo ECA, deixa mais claro esse direito:

Art. 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores; [...]

V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único - É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (Brasil, 1990).

Garantir a educação infantil e das séries iniciais do campo como direito significa, necessariamente, pensar políticas públicas específicas que contemplem as infâncias do campo, reconhecendo que estes são heterogêneos. Como ressalta Duarte:

Não basta assim, que o estado garanta apenas direitos universais formais, pois dessa forma as desigualdades já existentes na sociedade vão ser acirradas. O estado deve ter uma postura ativa, intervencionista, para poder pensar em políticas específicas para os grupos em situação desfavorável. A base jurídica que fundamenta isso é a leitura não fragmentada da Constituição, ou seja, levando-se em conta os princípios constitucionais que fundamentam o próprio Estado Social de Direito, dentre os quais merece destaque o princípio da igualdade material. (DUARTE, 2008, p. 37).

Com tal arcabouço jurídico pode-se julgar que a Educação do Campo contempla todos os níveis da educação básica. E considera um ensino voltado à realidade dos estudantes, em que o conteúdo curricular e as metodologias de ensino do professor devem ser adequados às necessidades e interesses das crianças e jovens do espaço rural. Isso porque julga que eles precisam de um ensino que valorize, dentre outros aspectos, a cultura e o modo de vida de quem vive no campo.

Em dezembro de 2010, o presidente Lula assina o Decreto 7352/2010 que regulamenta e oficializa uma política permanente, do MEC, de educação do campo. O seu artigo primeiro estabelece que:

a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Através do decreto, o ministério reafirma o compromisso de coordenar a política de educação pública e também de educação do campo, sempre em parceria com os estados e municípios e com os movimentos sociais. O decreto regulamenta, ainda, as responsabilidades dos entes, principalmente do governo federal, e reafirma o pacto federativo da descentralização dos recursos. Ou seja, repassa recursos destinados ao conjunto de ações propostas para os estados e municípios, via PAR – Plano de Ações Articuladas.

Ao final desta seção é fundamental recordar e sublinhar que a educação do campo reivindica a “educação universal”, voltada à construção de autonomia, e o respeito às identidades dos povos do campo, numa perspectiva de relação de complementaridade e interdependência entre cidade e campo. Dizendo de outra forma, ela evita, ao mesmo tempo, tanto o “ruralismo pedagógico” quanto o “urbanocentrismo”. Um exemplo da materialização das políticas de educação do campo é a implantação nos assentamentos das escolas itinerantes, que vinculam os conteúdos à realidade dos educando e que estão garantindo o direito à educação escolar para crianças e jovens acampados, no âmbito do ensino fundamental e médio e que são reconhecidas pelo estado de Santa Catarina.

Essa é, todavia, uma exceção que não chegou a Santa Rosa de Lima. Primeiro porque o município em análise esteve e está distante dos

principais centros de luta pela terra no estado, assim como da ação dos movimentos sociais mais combativos que resultaram da atividade de partidos de esquerda ou de igrejas progressistas. Segundo, porque as iniciativas locais sempre foram muito dependentes das determinações e do apoio financeiro do poder público estadual. Para entender melhor esse processo, é importante apresentar o espaço de estudo e recuperar elementos históricos ligados à educação nos cinquenta anos de Santa Rosa de Lima. Esse é o objetivo do capítulo seguinte.

3.CAPÍTULO II

3.1.EDUCAÇÃO “PARA TODOS”; DA ESCOLA RURAL PRECÁRIA AO RURAL SEM ESCOLA

Como em outras “colônias alemãs”, as primeiras escolas estiveram distantes da política pública. Quem construía as escolas e pagava os professores eram as próprias famílias. Mais tarde, seja por questões geopolíticas, seja por visões ideológicas, o Estado vai assumir seu papel de educador. No caso em estudo, dois momentos vão ser determinantes para esta análise. O primeiro, a década de 1960, no quadro da primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e de uma ideologia da “modernização conservadora” ligada ao autoritarismo. Nesse período, a ideia de “educação para todos” é associada à construção de escolas no campo; nomeia-se aqui de “a escola vai ao interior” (seção 2.3). O segundo período é a década de 1990, marcada pela Constituição de 1988 e pela “nova” LDB de 1996, assim como pelo Neoliberalismo. A ideia de “educação para todos” estará então associada a políticas de descentralização que acabavam fortalecendo a intervenção verticalizada via repasse de recursos. O resultado foi uma perspectiva “gerencialista”⁷ e “economicocêntrica”⁸ que resultou na nucleação e fechamento das escolas rurais, designa-se aqui como “a escola sai do interior” (seção 2.4).

Inicialmente, é importante situar o leitor em relação ao município de Santa Rosa de Lima – o “campo” da pesquisa de campo – e suas características (seção 2.1), assim como em relação à dinâmica, no tempo, da educação e da escolarização em seu território (seção 2.2).

3.2.O ESPAÇO DA PESQUISA

O município de Santa Rosa de Lima está localizado no Sudeste de Santa Catarina, mais especificamente no “território das Encostas da

⁷ Deriva da administração pública gerencial brasileira ligada ao intenso debate sobre a crise de governabilidade e credibilidade do Estado na América Latina durante as décadas de 1980 e 1990 (PAULA, 2005).

⁸ Entende-se como visão “economicocêntrica” quando se dá prioridade a geração da riqueza, reduzindo a intervenção do Estado o mínimo possível eliminando entraves ao funcionamento do mercado livre e da iniciativa privada (JANON, 2012).

Serra Geral”⁹. Distante cento e vinte quilômetros da capital catarinense, faz parte da microrregião da Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL).

Figura 1 Localização do Município de Santa Rosa de Lima dentro da AMUREL.



Fonte: Rede Catarinense de Informações Municipais, 2012; AMUREL, 2012.

A colonização de Santa Rosa de Lima se deu por volta de 1900. Foi, contudo, a partir de 1920 que o movimento migratório teve maior intensidade, com a chegada de “colonos” de origem alemã (predominante, com cerca de 80% das famílias), italiana e açoriana (Schmidt, 2000, p.110). Esse fluxo tem ligação com a economia do charque e com as rotas de transporte – em lombo de mulas - via Serra Geral (Schmidt, 2000).

Os primeiros moradores alcançaram os vales que hoje compõem o município abrindo picadas na mata com foices e machados. Trabalhavam, com suas famílias numerosas – a maior parte dos casais tinha em torno de dez filhos, na agricultura, com uma produção diversificada. O trabalho era coletivo tanto em casa quanto na roça (<http://www.santarosadelima.sc.gov>).

⁹ Segundo Schmidt (2004), trata-se de um território “em processo de construção social”.

Figura 2 Sede do Município de Santa Rosa de Lima



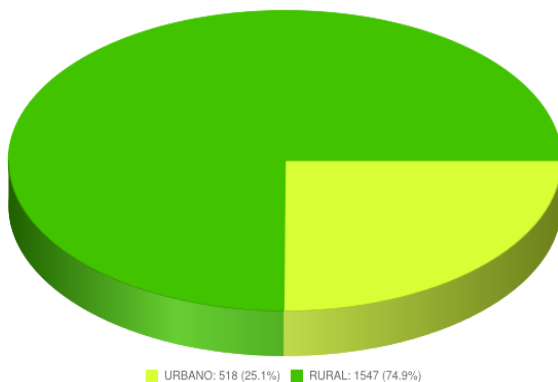
Fonte: Acervo Municipal

Do ponto de vista administrativo – e isso é importante para poder seguir a instalação das escolas públicas e a lotação de professores, o município de Santa Rosa de Lima foi criado em 10 de maio de 1962 (Lei Estadual Nº 823/62). Entre 1958 e a emancipação, pertencia ao município de Rio Fortuna, que havia sido desmembrado de Braço do Norte naquele ano. Antes disso, foi distrito de Braço do Norte, município desanexado de Tubarão em 1955 (Lei Estadual Nº 231/1955). Nos primórdios, a área que corresponde hoje a Santa Rosa de Lima pertencia, portanto, a este último município.

Atualmente, Santa Rosa de Lima tem pouco mais de dois mil habitantes (2.065 segundo o Censo Demográfico de 2010). Essa população está distribuída em uma área de 206 quilômetros quadrados. Para o IBGE (2010), 74,9% dos habitantes vivem em domicílios rurais e 25,1% em domicílios urbanos (Figura 3).

Figura 3 População de Santa Rosa de Lima conforme situação de domicílio urbano/rural

População - Santa Rosa de Lima (SC)



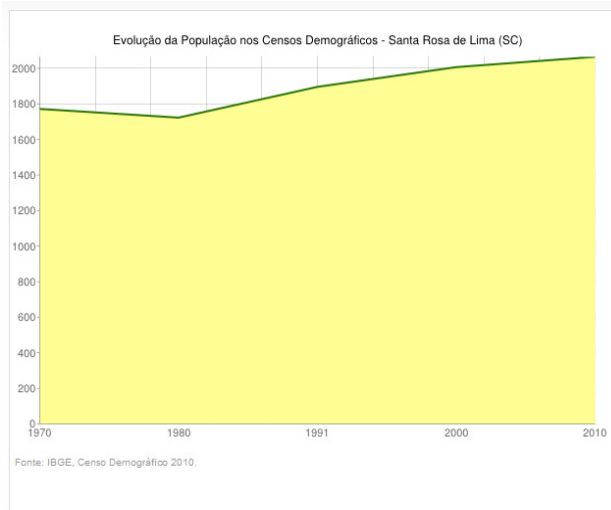
URBANO: 518 (25.1%) RURAL: 1547 (74.9%)

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Recorda-se que o IBGE persiste no entendimento de que são urbanas as pessoas que têm seus domicílios situados dentro do perímetro urbano (vistos como cidades) ou em sedes de distritos (vistas como vilas). Opta-se aqui, seguindo Munarim e Schmidt (2012), por julgar inadequado esse recorte para um pequeno município rural. Prefere-se, por isso, considerar que não cabem fronteiras internas entre rural e urbano em Santa Rosa de Lima e que ele e a totalidade dos seus habitantes devam ser considerados como rurais.

Ressalta-se que essa população tem se mantido praticamente estável nos últimos quarenta anos (Figura 4).

Figura 4 Evolução Populacional de Santa Rosa de Lima 1970 -2010



Fonte: IBGE, 2010

Se não há significativo crescimento populacional, o município não segue o fenômeno de esvaziamento demográfico que caracteriza outras regiões rurais do estado e do país. Esse dado, oculta, entretanto uma diferença interna significativa. No que interessa mais de perto, a população em idade escolar (aqui considerada de forma simplificada como a de zero a 18 anos), constata-se que ela representava praticamente metade (48,2%) da população do município em 1980 e cai para praticamente um quarto (26,9%) em 2010.

Tabela 1 População de 0 a 18 anos de Santa Rosa de Lima

Ano	População 0 a 18 anos	População Total	Percentual (1/2)
1980	830	1723	48,2
1991	745	1878	39,7
2000	730	2007	36,4
2010	555	2065	26,9

Fonte: DATASUS, 2012.

Seguindo a tendência brasileira, há, claramente, um “envelhecimento” da população de Santa Rosa de Lima. De 1980 a 2010, o segmento etário com mais de 60 anos quase triplica em termos absolutos (de 107 para 284) e mais do que dobra percentualmente (de

6,2 para 13,7 por cento da população total). No mesmo sentido, com intensidade um pouco menor, isso também ocorre na faixa dos adultos (entendida aqui como pessoas entre 30 e 59 anos). Esse segmento etário representava 26% (448 pessoas), em 1980, e passa a representar 42% (861 pessoas) da população total, em 2012¹⁰.

Esses elementos são importantes para se pensar em uma paulatina diminuição da pressão demográfica sobre o sistema escolar. Para que isso fique mais claro, são apresentadas as tabelas seguintes.

Tabela 2 População Residente de 0 a 6 anos

Ano	Menor 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
1980	31	39	30	46	43	37	44	270
1991	38	55	41	45	25	42	38	284
2000	48	33	31	25	24	38	29	228
2010	26	19	19	22	22	17	24	149

Fontes: DATASUS, 2012.

Como é possível perceber, diminui bastante o número de crianças em idade para a educação infantil e a pré-escola¹¹. Há um estudo bastante interessante sobre a Educação Infantil em Santa Rosa de Lima (Schmidt, 2012), que mostra uma alta taxa de atendimento nesta faixa, inclusive para crianças que habitam em comunidades do interior do município rural que é Santa Rosa de Lima (63% dos estudantes residem no interior ou fora do perímetro urbano do município). A taxa de atendimento para crianças de fora do perímetro urbano varia, na “creche”, de 28% para a faixa de zero a dois anos; 58% na de dois anos; 80% na de três anos. Na pré-escola, nas faixas de quatro e cinco anos a taxa de atendimento de crianças que moram fora do perímetro urbano é de praticamente cem por cento. (Schmidt, 2012).

¹⁰ Enquanto isso, a população jovem, entre 19 e 29 anos, cresceu apenas nove por cento (de 335 para 365 pessoas), com sua participação na população total cindo de 19,5%, em 1980, para 17,6 %, em 2010.

¹¹ Para efeito de comparação, optamos por não considerar o ensino fundamental de nove anos e o seu início quando a criança completa seis anos.

Tabela 3 População residente de 7 a 10 anos

Ano	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	Total
1980	55	47	47	66	215
1991	51	34	56	39	180
2000	63	38	33	43	177
2010	16	31	19	37	103

Fonte: DATASUS, 2012

De novo, pode-se perceber uma significativa diminuição do número de crianças em idade escolar, agora para as séries iniciais do ensino fundamental. Destaca-se que há apenas dezesseis indivíduos para compor o primeiro ano (ou a segunda série considerando-se os nove anos). Há trinta anos, esse número era mais do que o triplo. Lembrando que, ao se considerar os dados a tabela 2, essa perspectiva praticamente se mantém a mesma ao longo dos próximos anos.

Tabela 4 População residente de 11 a 14 anos

Ano	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	Total
1980	53	40	41	65	199
1991	32	36	24	28	120
2000	48	37	41	34	160
2010	41	34	29	31	135

Fonte: DATASUS, 2012.

A diminuição do número de pessoas em idade para cursar as séries finais do ensino fundamental, seguiu um ritmo menos acentuado (o que indica que esse fenômeno vem crescendo com o passar do tempo). A diminuição nesse segmento etário, em trinta anos, foi de um terço.

Levando-se em conta o Censo Escolar 2012 do INEP – Santa Rosa de Lima tem 94 estudantes (Rede Municipal) da primeira à quinta série e 141 estudantes (62, na Rede Municipal e 79, na Rede Estadual) da sexta a nona séries. Desta forma, fica sinalizada uma taxa de atendimento de 100% no ensino fundamental como um todo.

Há indícios de que essa diminuição da pressão demográfica em relação à escola decorre da forte diminuição das taxas de natalidade¹².

¹² A taxa é bem variável, mas há uma tendência ao decréscimo. Na série histórica, pode-se considerar uma diminuição da média de 33 nascidos vivos

Ela parece mais importante que o processo de êxodo rural resultante de uma possível diminuição da dinâmica econômica no município. A economia de Santa Rosa de Lima sempre foi baseada em atividades da agricultura familiar (produção vegetal, com culturas de autoconsumo e a produção de tabaco para as empresas fumageiras e, especialmente, criação animal com o ciclo da banha e, depois a bovinocultura de leite e a suinocultura para produção de carne) e do extrativismo (madeira, carvão vegetal). Nas últimas décadas, houve um destaque para a produção de alimentos orgânicos (Muller, 2001; Dalmagro, 2012; Cabral, 2004). O uso crescente de técnicas alternativas de manejo sustentável do solo e de outros recursos naturais e o não uso de adubos e agrotóxicos de síntese química, combinado com ações para o desenvolvimento do agroturismo, fizeram com que o município fosse reconhecido pela Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina como a Capital Catarinense da Agroecologia.

É importante ressaltar que em Santa Rosa de Lima acontece, hoje, um enfrentamento no campo econômico, político e ideológico entre as atividades do agronegócio e do reflorestamento com espécies exóticas e o projeto voltado à sustentabilidade. Isso acontece em um corredor ecológico que liga diversas áreas de preservação permanente e onde estão situadas as cabeceiras de rios como Canoas, Itajaí do Sul, Cubatão e Tubarão tornam esta área uma das mais valorizadas da mata atlântica.

Ao mesmo tempo, é imprescindível sublinhar que não agiram nesta região, na segunda metade dos anos 1970 ou nos anos 1980, movimentos sociais impulsionados por partidos de esquerda ou por

nos últimos seis anos da década de 1990, para a média de 21,8 nascidos na década de 2000.

Nascidos vivos - Santa Catarina; Nascimentos por residência da mãe por Município e Ano do nascimento; Município: Santa Rosa de Lima; Período 1994-2010.

2010	26
2009	22
2008	29
2007	21
2006	23
2005	13
2004	19
2003	15
2002	27
2001	20
2000	29
1999	42
1998	31
1997	35
1996	23
1995	38
1994	29

Fonte: SINASC, 2012.

Em 2011, em Santa Rosa de Lima, o número de nascidos vivos foi de 21, praticamente igual a média da década anterior. Em 2012, até outubro, foram doze. Nesse mesmo período, Santa Catarina apresentou uma queda de 9% desta taxa (de 15,5 para 14,1 nascidos vivos por mil habitantes) e o Brasil de 10% (17,5 para 15,8 nascidos vivos por mil habitantes) (Sebrae SC, 2010, p. 21).

igrejas próximas da Teologia da Libertação (Schmidt e Turnes, 2011). Como descrevem esses autores:

El sindicalismo en la región estaba casi en su totalidad próximo a las fuerzas que apoyaban el régimen militar. Tanto el sindicato de los trabajadores rurales, como el de la patronal, aglutinaban pequeños agricultores familiares en torno al asistencialismo social, médico y odontológico, de forma clientelista. La apertura democrática cambió poco ese escenario, de la misma manera que las propuestas y movilizaciones en torno a la reforma agraria fueron prácticamente inexistentes en la zona y, dadas las características de la cobertura vegetal, topográficas y tipo de ocupación, el territorio tampoco fue visto como área en el que se pudiesen instalar nuevos asentamientos. Así como tampoco fueron creadas o se instalaron en la zona ONGs de apoyo y asesoría a los agricultores u organizaciones ambientalistas. Con ello, el importante éxodo local, combinado con un proceso de degradación ambiental no fueron, en un primer momento, contrarrestados. (Schmidt e Turnes, 2011, p.77)

Traçado este quadro mais geral do município, é preciso voltar um pouco mais no tempo para conhecer, desde a sua gênese, a educação e a escolarização dos santarosalimenses.

3.3.OS ANTECEDENTES; DA ESCOLA PRIVADA À ESCOLA PÚBLICA

Dalmagro (2012) destaca que encontrou divergências quanto à cronologia da implantação das escolas no município de Santa Rosa de Lima. O que é certo é que as primeiras escolas foram implantadas nos primeiros tempos da colonização e eram particulares ou comunitárias. Na verdade, os pais além de construir as escolas (muitas vezes paióis ou galpões) pagavam o professor e/ou forneciam a ele hospedagem e alimentação.

O meu pai pagou o tempo todo que fui à escola. Pagava por mês. E os livros também. Não só eu. Todos. (Mulher, 86 anos. Entrevista direta)

Alguns que eram estudados davam aula. A gente pagava um tanto por mês, se não a gente não ficava ensinado. O governo não se importava com nós. (Homem, 96 anos. Entrevista direta).

Depoimentos de pessoas idosas, coletados por Dalmagro (2012), situam no final da década de 1920 a criação das primeiras escolas. Assim, por volta de 1926 foi instalada uma escola na comunidade de Santo Isidoro (hoje, localidades de Santa Catarina e Santo Antônio). Nela, as aulas eram ministradas em alemão por um professor de sobrenome Biell. Em 1928, foi criada outra escola na sede do município, na margem direita do Rio Braço do Norte, que tinha como professor o imigrante alemão Erich Max Stolberg Won Wilke (Ema Schmoeller Wilke, entrevista direta¹³). Em 1930, foi implantada uma escola na comunidade de Rio dos Índios/Mata Verde, que tinha como professor Otto Siebert. No mesmo ano, foi estabelecida uma escola na comunidade de Rio Bravo Alto. O professor era da família Dircksen.

Durante as entrevistas realizadas, relatou-se que, durante o período em que os professores eram pagos pelos pais, as famílias matriculavam seus filhos e quando estes demonstravam já saber ler e escrever, mesmo que não tivessem completado a quarta série, eram retirados da escola. O argumento apresentado, na maioria das vezes, era que a “ajuda” das crianças era indispensável nos afazeres da “roça” (depoente 86 anos, entrevista direta)

Essa situação parece ter permanecido até a “campanha da nacionalização do ensino”, com seus “atos administrativos contundentes” contra escolas que faziam parte do “sistema de ensino alemão”, em especial o Decreto Lei nº 88, de 31 de março de 1938 (Fiodi, 2008). Inicia-se a desestruturação das escolas particulares e os professores que não eram brasileiros natos ou naturalizados e ministravam aulas em alemão foram proibidos de lecionar¹⁴. Em Dalmagro (2012, p. 40), consta uma informação que precisa ser confirmada para Santa Rosa de Lima. Segundo o depoimento de um professor aposentado, a partir de 1939 teriam assumido professoras que falavam o português e que foram pagas pelo governo do estado¹⁵. Ou

¹³A informante é avó desta autora.

¹⁴Os relatos dos estudantes da época são de grandes dificuldades para a comunicação entre docentes que não falavam o alemão e crianças que não falavam o português.

¹⁵Seifert (1982), citada por Fiod (2008, p. 83), afirma que “das 661 escolas estrangeiras existentes em Santa Catarina no ano de 1937, situadas em sua

seja, é necessário saber se o estado criou também escolas na área do município de Tubarão que hoje corresponde a Santa Rosa de Lima.

Em entrevista direta com José Francisco Schmidt, primeiro prefeito de Santa Rosa de Lima, informou que antes da criação do município, em 1962, existiam três escolas públicas no espaço que compôs o território da municipalidade, todas pertencentes à rede estadual de ensino. Segundo ele, a primeira escola pública foi na “praça” (sede do município) e a professora era Dona Celestina. Os indícios são de que sua criação deu-se no início da década de 1950. Depois, vieram as escolas da Nova Fátima (professora Dona Laurita Becker Vandresen) e do Rio Bravo Alto (professora Dona Rosina Becker Schlickmann).

É, portanto, a partir da instalação do município que se dará uma importante expansão da escola pública nas localidades que passam a fazer parte de Santa Rosa de Lima. Entender esse processo em seu contexto é o objetivo da próxima seção.

3.4. DÉCADA DE 1960; A ESCOLA VAI AO INTERIOR

Foge aos objetivos deste estudo descrever os meandros políticos que levaram à emancipação administrativa de Santa Rosa de Lima, assim como os acordos que conduziram a uma candidatura única do líder local José Francisco Schmidt¹⁶ ao cargo executivo então criado. Fica patente que o fato de ser do PSD – partido que, como será visto, estava no Governo Estadual; inicialmente, com Celso Ramos e, depois, com Ivo Silveira – teve papel determinante. O que interessa mais de perto, com relação à educação, ficou patente em uma entrevista direta que ele concedeu:

Eu sempre considerei que a escola era uma coisa necessária, que o cara não iria chegar a lugar

grande maioria em núcleos mais germanizados, elas se reduzem a 113 em 1938, e apenas 69 em 1939, por não poderem aos novos requisitos da legislação educacional”. No início da década de 1940 aproximadamente 900 escolas públicas foram abertas para substituí-las (idem, *ibidem*).

¹⁶ Eleito em outubro de 1962, como candidato único pelo PSD, tomou posse em 31 de janeiro de 1963. O mandato era de cinco anos, mas houve um acréscimo de um ano para fazer coincidir todas as eleições municipais no estado e ele ficou até janeiro de 1969. Foi eleito novamente ao cargo em 1972 e reassumiu o executivo municipal de 1973 a 1976.

nenhum sem a escola; sem ir para a escola e aprender alguma coisa.

[Na minha primeira gestão,] foram construídas muitas escolas. Naquele tempo, o Celso Ramos era o governador e o negócio dele foi construir escolas. Foi a parte mais forte dele. O Celso era o construtor de escolas.

Eu tinha construído não sei quantas escolas e, quando eu já estava no fim do mandato, me chamaram lá no Plameg e (disseram): - Tem mais duas escolas aqui para Santa Rosa de Lima. E eu disse: - Mas, agora? A essa hora? Mas eu não vou deixar, não. Eu vou pegar [o dinheiro] e vamos construir essas escolas.

Assim, foram construídas escolas novas em quase todas as localidades do município. Só em Santa Bárbara que não foi construída uma escola. Acho, porque tinha professor e já tinha uma escolinha lá. (José Schmidt, 84 anos, entrevista direta, 2012).

A fala do primeiro prefeito dá pistas seguras para investigar o quadro e o processo da ampliação do número de escolas públicas no município. Tratar-se-á inicialmente do primeiro do contexto. Como destaca Dalarosa (2005, p. 60), o ponto de partida da análise deve ser a Lei 4.024, em vigor a partir de 1961, e à qual o Estado de Santa Catarina se subordina, quando passa a organizar a educação estadual. Essa relação fica mais clara em Aguiar (2008, p. 229).

No âmbito estadual, o binômio educação e desenvolvimento foi estrategicamente planejado com a criação do Conselho Estadual de Educação (1961), das Leis do Sistema Estadual de Ensino (Lei 3.191, de 8 de maio de 1963 e Lei 4.394, de 20 de novembro de 1969), do Plano Estadual de Educação (1969) da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC - 1965), e da realização de reformas no aparelho estatal e nos diferentes níveis e modalidades do sistema escolar. Esse conjunto de leis e decretos se constituiu em medidas legais num esforço comprometido com a necessidade de ordenar e normalizar a questão educacional em Santa Catarina, incorporando-a aos preceitos da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024), aprovada em 1961 e à ideologia desenvolvimentista presente no projeto econômico nacional e estadual.

Além do ambiente jurídico-institucional é importante destacar aspectos ideológicos relacionados á educação. Essa abordagem é feita por Cancelier (2011, p. 57-58), para quem,

o período compreendido entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da Pedagogia Nova e articulação da tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata. O pressuposto que embasou esta pedagogia está na neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Buscou-se a objetivação do trabalho pedagógico da mesma maneira que ocorreu no trabalho fabril. Instalou-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa de produtividade, propiciando a fragmentação do processo e com isso, acentuando-se as distâncias entre quem planeja e quem executa.

No caso específico de Santa Catarina e das propostas do governo “construtor de escolas” (na expressão de José Schmidt), é preciso retornar a 1958-59 e ao Seminário Socioeconômico organizado pela Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC), cujo presidente era exatamente Celso Ramos. Esse evento “participativo e regionalizado” apontou para a necessidade de “superar as deficitárias condições culturais, sociais e econômicas da população catarinense” para permitir o desenvolvimento do estado. Os dados resultantes desse Seminário – e que viraram base da plataforma política modernizante de Celso Ramos e do PSD, em oposição ao tradicionalismo e à administração considerada obsoleta dos udenistas (Melo, 2008, p. 26) – serviram como fundamento para elaborar dezoito documentos setoriais. Neles, a educação figurou como prioridade número um (idem, *ibidem*).

Na quinta e última mensagem do seu governo à Assembleia Legislativa – que tem claras características de balanço geral, Celso Ramos explica tal prioridade:

Há vários anos, os pensadores que meditam sobre problemas educacionais vêm insistindo que educação é, sobretudo, uma ação política, no mais elevado sentido da expressão. [...] O esforço

educacional, visando à elevação cultural do povo numa oferta de oportunidade de ascensão, é o fundamento democrático de um Estado. É, inclusive, o mais autêntico e também compensador combate à pobreza degradante. [...] Porém só partirá para uma nova atitude o governo que entender que seja a educação um investimento prioritário. [...] Não há que demorar na escolha, pois tudo nos ensina que, ou damos oportunidades crescentes à população escolar, ou não teremos, no prazo mínimo necessário, a mão de obra especializada, nem os técnicos, nem os profissionais liberais que precisamos com urgência. A opção, em síntese, seria entre a paralisação e o desenvolvimento (Santa Catarina, 1965, pp. 31-32).

Considerando que aprofundar a análise político-ideológica deste discurso em relação à educação foge ao escopo deste estudo¹⁷, resta buscar saber se, de fato, se passou dele à ação e ao investimento. Aguiar (2008) destaca que nesse período a rede escolar catarinense foi ampliada, sobretudo a do nível primário. Foram criadas “milhares de salas de aula”, houve a implantação da UDESC - Universidade para o Desenvolvimento, do Conselho Estadual de Educação e de toda uma legislação escolar. A mensagem do Governador à Assembleia Legislativa acima citada menciona a construção de 874 escolas isoladas de ensino primário (de quatro anos) entre 1961 e 1965, o que pode corroborar a análise de que foram alcançados objetivos quantitativos, mas não qualitativos. Melo (2008, p. 30) menciona que a democratização do acesso à escola foi alcançada, havendo que se questionar, contudo, quanto ao sucesso do aluno na escola. Esta questão está associada àquela da preparação dos professores para acompanhar tamanha expansão da rede de ensino. Essa recuperação do contexto permite uma aproximação com o quadro descrito pelo primeiro prefeito de “*muitas escolas construídas*” ou da construção de “*escolas novas em quase todas as localidades do município*”, entre 1963 e 1969. Essa imprecisão da história oral não é compensada, infelizmente, por uma documentação cuidadosamente guardada nos arquivos municipais ou do estado. Ao contrário, como é sabido por quem tenta reconstituir a

¹⁷Ver, por exemplo, o artigo, de Sérgio Schmitz. A Gênese da Faculdade de Educação, na Revista Ágora, Nº 20/21, Florianópolis, DEZ/94 - JUL/95; ou Melo (2008).

história das instituições públicas de ensino, há um completo descaso com esse tipo de memória. As buscas realizadas foram ainda insuficientes e persistir nelas poderia representar o esgotamento de prazo sem que alcançássemos um resultado concreto.

Por isso, foram buscados de antigos professores e seus descendentes e a aproximação a partir de informações disponíveis.

O dado disponível é o dos decretos municipais para a criação das Escolas Isoladas da rede de Santa Rosa de Lima. Com base nessas informações foi possível construir a Tabela 5.

Tabela 5: Ano de criação das EIM de Santa Rosa de Lima

ANO	UNIDADE ESCOLAR
1966	EIM. Rio do Meio
1972	EIM. Campo do Rio Bravo
	EIM. Alto Rio Santo Antônio
1975	EIM. Rio dos Bugres (Santa Bárbara)
1982	EIM. Nova Esperança
	EIM. Alto Rio do Meio
1985	EIM. Águas Mornas
1986	EIM. Médio Rio dos Índios
1989	EIM. Alto Rio dos Bugres
*	EIM. Cabeceira do Rio dos Índios

Fonte: www.santarosadelima.sc.gov.br

* Não foi encontrado o ano de criação.

Na lista das Unidades Escolares do Ensino da rede estadual em Santa Rosa de Lima que constam do anexo do Decreto Nº 2.344, de 21 de outubro de 1997 (que será trabalhado adiante) constam cinco Escolas Isoladas: EI Nova Fátima; EI Rio Bravo Alto; EI Cabeceira do Rio Bravo; EI Rio Santo Antônio e EI Alto Rio dos Índios. Como já foi visto, os depoimentos apontam que as duas primeiras foram criadas antes da instalação do município e que as outras três foram construídas no período do primeiro mandato do Prefeito José Schmidt, portanto, entre 1963 e 1969. Somadas as escolas isoladas municipais EIM. Rio do Meio (criada em 1966, conforme tabela 5 acima) e as EIM. Cabeceira do Rio dos Índios e [Barra do] Rio dos Índios, que os depoimentos indicam terem sido criadas também entre 1963 e 1969, chega-se a um total de seis escolas públicas criadas naquele período.

Esse forte crescimento do número de escolas e a escassez de pessoas capacitadas para lecionar¹⁸ fez com que muitos professores acabassem escolhidos pela comunidade do entorno da unidade. Recordase que os professores tinham um papel muito importante na localidade rural. Além de ensinar, assumiam diversas funções. Eram líderes da comunidade. Por isso, ter escola e professor na comunidade era visto como sinal de status. Adolfo Wiemes que foi o educador responsável pela Escola Isolada Estadual de Rio Santo Antônio, no período de 1965 a 1998, relembra como virou professor:

Estudei até a terceira série. Como minha irmã estava um ano atrás de mim, meu pai ficou com medo de mandar ela sozinha, pois era uma hora a pé. Bem puxada. Repeti a terceira série porque não tinha a quarta naquela escola. Quando o professor da escola do Santo Antônio faleceu colocaram um aluno no lugar dele. Mas, depois de um tempo, o cara desistiu. Então, me convocaram. A comunidade e o estado. Eu não tinha estudo, mas fui fazendo cursinho de lá, de cá, adquirindo conhecimento. Embora eu já tivesse um pouco, porque não parei de ler quando sai da escola. Os livros que tinha na escola eu li todos. Depois fiz o Logus 2, no CIP de Tubarão, o 2º grau. Dei aula até 1998. (Professor aposentado – entrevista direta).

Essa limitação já era prevista pelos formuladores das políticas educacionais de Santa Catarina. Depois de pesquisas realizadas pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), da realização, em 1967, do Colóquio Estadual para a Organização do Sistema de Ensino (CEOSE) e do advento do Plano Estadual de Educação, em 1969, fica clara, no que se refere ao ensino primário, a necessidade de reformular os cursos de formação de professores, visando adequar a formação dos novos mestres e, simultaneamente, criar ambientes necessários à programação de “reciclagem” para os professores em exercício (Melo, 2008, p.84).

¹⁸Na década anterior, de 1950, com relação à formação dos educadores, Valda WilkeVandresen – que foi, a partir de 1956, professora da Escola Isolada Estadual na sede do município – relatou que as professoras e professores que atuavam nestas escolas tinham formação no Curso Normal Regional do Grupo Escolar Dom Joaquim, em Braço do Norte. Até então, essa era a formação máxima para ser professor. (Valda WilkeVandresen; entrevista direta)

O PLAMEG (1961-1970) previa também a qualificação de professores. Segundo Valda WilkeVandresen (entrevista direta), em 1971, o governo estadual financiou uma formação de professores, num curso em regime especial de férias, intitulado Curso Intensivo de Recuperação dos Professores¹⁹ (que ficou conhecido pela sigla por CIRPO), na cidade de Laguna. Para nele ingressar, havia um processo seletivo realizado na cidade de Tubarão.

É interessante registrar, dada a relação com o tema central desta dissertação, que intelectuais ligados ao CEPE, especialmente Sílvio Coelho dos Santos (Antropólogo Catarinense), já apontavam, à época (1970), a necessidade de adequar os currículos à realidade e de, sublinha-se, redistribuir as unidades escolares, prevendo a eliminação progressiva das escolas isoladas, devido ao baixo rendimento dessas unidades (Melo, 2008, p.84). Como mostra a tabela 5, o que prevalece no município é o desejo de aproximar as escolas de onde estão as crianças, permitindo que elas tenham o direito de ter ensino próximo de suas residências. Deve-se recordar a precariedade das estradas e dos meios de transporte e que o deslocamento para a escola era feito “a pé”. Por isso, as comunidades reivindicavam escolas e queria ser contempladas. Isso fica claro no depoimento de um antigo vereador:

Como representante daquela comunidade, fiz o pedido da escola ao prefeito. Porque tinha dó das crianças da Nova Esperança que tinham que estudar na escola do Alto Rio dos Índios. O prefeito não quis aceitar a construção da escolinha de jeito nenhum, porque naquela comunidade a maioria era contra ele nas eleições. E ele, teimoso, não fez. Ficamos sem se falar por um bom tempo. (Vereador entre 1970 -1988).

Nesse caso, como havia um bom número de crianças, os pais se reuniram e construíram uma pequena sala de madeira (quinze metros quadrados) e contrataram um professor para lecionar. Posteriormente, o executivo municipal concordou em pagar tal professor. Com o aumento do número de matriculas, o espaço construído ficou pequeno e o professor, que foi morar na comunidade a pedido dos pais, dividiu a turma, e trabalhou em dois períodos, mesmo sendo remunerado por

¹⁹ Segundo a mesma depoente, a nomenclatura da formação, com a palavra “recuperação”, causou certa indignação por parte dos professores locais, pois entendiam que sendo normalistas não necessitariam de “recuperação”, pois já eram professores diplomados com a máxima formação à época: a de normalista.

apenas um deles. Somente em 1982, com uma nova gestão municipal, foi construída uma escola maior, figura 5, (que após o fechamento da escola passou a servir de igreja para a comunidade).

Figura 5 Prédio da Escola da comunidade Nova Esperança que funcionou de 1982 a 2001 e depois foi convertido em local de cultos religiosos



Fonte: acervo particular da autora.

Sublinha-se que, até a década de 80, para a quase totalidade das crianças de Santa Rosa de Lima, a escola só era acessível até a quarta série primária. Apenas famílias mais abastadas ou que valorizavam mais o ensino formal, buscavam alternativas para a continuidade dos estudos dos filhos. Neste caso, as crianças moravam fora do município para poder estudar. Para a grande maioria, a falta de condições das famílias transformava os seminários e conventos em única solução para aqueles que pretendiam seguir adiante os estudos.

Em 1976, o parecer SED nº 58/76 autorizou o funcionamento da quinta série e, nos anos seguintes, foi sendo implantado gradativamente o ensino fundamental completo (até a oitava série)²⁰. Esse atendimento estava, contudo, restrito àqueles que habitavam a sede do município ou

²⁰É importante destacar que a educação básica foi implantada em Santa Rosa de Lima com mais de uma década de atraso em relação ao vizinho e “município mãe”, Rio Fortuna, que já contava com esta modalidade de ensino desde 1959.

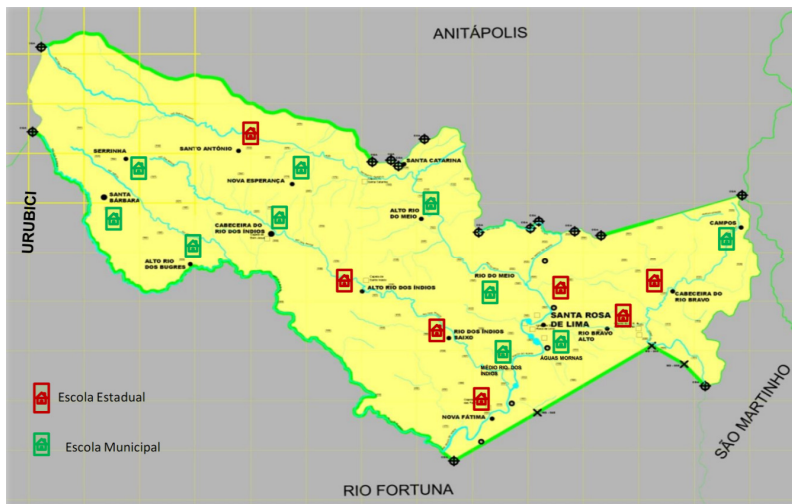
seu entorno próximo, uma vez que não havia transporte. Apenas em 1988, com a implantação do transporte escolar gratuito as crianças do meio rural puderam seguir seus estudos.

No ano anterior, o parecer SED n° 177/87 autorizou o funcionamento do Ensino Médio em Santa Rosa de Lima²¹. Recorda-se que, ao mesmo tempo, no período entre 1987 e 1995, ocorreu no Estado de Santa Catarina o processo de gestão descentralizada e de municipalização das escolas primárias. Em 1991, o governo Vilson Kleinubing propõe municipalizar todo o atendimento do ensino de primeira a quarta séries das escolas isoladas, reunidas e grupos escolares da rede estadual (Schmidt, 2000, p. 98). Na proposta de operacionalização deste programa, a Secretaria Estadual de Educação previa a inclusão da totalidade dos municípios mediante os seguintes critérios: “receptividade dos municípios, negociação técnica e negociação política” (Santa Catarina, 1991, p.9). O programa previa, ainda, o repasse gradativo da rede física das escolas estaduais para a responsabilidade dos municípios e que as municipalidades assumiriam, da mesma forma, o suprimento de todo o material didático-pedagógico escolar.

No município de Santa Rosa de Lima, até 1997, havia dezessete escolas multisseriadas. Dezesseis delas estavam distribuídas na área rural (Figura 6). Destas, seis pertenciam à rede estadual e estavam em processo de descentralização-municipalização. As outras dez eram escolas isoladas da rede municipal.

²¹Outra vez, a nova modalidade de ensino chegou tardiamente e com dezesseis anos de defasagem em relação ao município vizinho de Rio Fortuna, que teve implantado o Ensino Médio em março de 1971, através do Decreto 10541/71.

Figura 6 Mapa de Distribuição das Escolas Isoladas Municipais e Estaduais



Fonte: Elaboração da autora

O mapa ilustra como as escolas estavam bem distribuídas no espaço rural. As crianças ficavam mais próximas de suas famílias, as famílias mais próximas da escola de seus filhos e, ainda, na maioria dos casos, o (a) professor (a) pertencia à comunidade. Tudo isso dava vida à escola. Os olhos dos gestores estavam, todavia, voltados unicamente à inegável precariedade dessas unidades de ensino: ensino fundamental restrito à 4ª série; um professor para as quatro séries; professores leigos ou com pouca formação; recursos didáticos escassos; ausência de acervo bibliográfico; falta de assistência médica, odontológica e pedagógica; isolamento da escola; situação precária dos prédios escolares (resultado da falta de manutenção). Um dos principais problemas segundo o Secretário da Educação à época era a dificuldade de efetivar visitas às escolas. Segundo ele, o calendário de visitas quase nunca era cumprido, seja pela não disponibilidade de veículos, seja pela situação das estradas. Como consequência, as visitas eram muito esporádicas. Essa falta de acompanhamento era exacerbada pela formação frágil dos professores. Ao mesmo tempo, os professores sentiam-se um tanto sozinhos e reuniam-se na sede do município somente uma vez a cada bimestre, e apenas para a entrega do relatório de notas. Os encontros promovidos entre professores para reuniões pedagógicas eram carregados de reclamações e queixas. A tônica era a desmotivação para o trabalho.

Segundo eles próprios, os mestres passavam a metade do período na cozinha, preparando a merenda²² ou lavando pratos²³, limpando a escola, realizando trabalhos de secretaria ou, para aqueles que não moravam na localidade, no deslocamento. Isso reduzia o tempo de ensino/aprendizagem e fazia com que parecesse a eles impossível desenvolver as propostas da Secretaria da Educação ou da Coordenadoria Regional.

O material pedagógico era restrito, ao mesmo tempo em que as práticas de ensino acabavam não exigindo maiores investimentos. Assim, os estudantes não tinham contato com tecnologias e recursos didáticos mais modernos ou complexos. A integração entre os alunos das diferentes escolas era mínima, pois as escolas se encontravam apenas muito esporadicamente para atividades comuns. A consequência era a falta de uma maior socialização das crianças. O número reduzido de alunos também era considerado negativo, porque, julgava-se, dificultava a realização de trabalhos em grupo.

Essa percepção da precariedade, descrita anteriormente, não era acompanhada por uma análise crítica sobre a ausência de políticas públicas e a insignificância dos investimentos feitos em estrutura física e na formação de professores para as escolas do meio rural. Como será visto em seguida, a soma deste quadro “na base” com as determinações verticalizadas das políticas do Estado facilitou o processo de nucleação das escolas do interior. Dizendo de outra forma, o discurso da melhoria de aprendizagem, da socialização dos meninos e meninas do meio rural e da melhor gestão e da economia de recursos, que marcou a ação “*top-down*”, foi bem digerida pelos atores sociais ligados à educação no município. Bastou incorporar a perspectiva de ter transporte escolar em todas as comunidades e confirmou-se a proposta de nucleação para Santa Rosa de Lima.

²²Onde não havia merendeira – o caso de todas as escolas estaduais, a merenda era preparada pelo professor com a ajuda dos alunos. As cozinhas tinham pouca estrutura e somente as escolas municipais dispunham de geladeira. Nas demais, toda a merenda era à base de carne enlatada e de outros alimentos industrializados.

²³Após o lanche, revelando uma falta de tratamento adequado da questão de gênero, as meninas auxiliavam o(a) professor(a) na organização da cozinha, enquanto os meninos jogavam bola no pátio.

3.5.DÉCADA DE 1990; A ESCOLA SAI DO INTERIOR

Desenha-se uma nova forma de organização escolar no município: “juntar” as dezesseis escolas em um espaço único, na sede do município. O discurso abraçado pelos gestores locais foi o da adoção de uma nova forma pedagógica que contemplasse a integração dos professores, a socialização dos alunos e a oferta de classe para cada série (unisseriada), tudo isso com maior aporte tecnológico. Entender a produção desse discurso o contexto em que ele se dá é indispensável para a reflexão proposta neste estudo.

Como destaca Silva (2011), na década de 90, o Brasil inicia um processo de ajustamento de seu projeto político educacional à nova ordem mundial. As políticas educacionais do país são impactadas pelo cenário da mundialização da economia, pelas propostas de Estado Mínimo. Um abandono do “compromisso nacional” gera mudanças nos vários níveis e modalidades de ensino. A mesma autora recorda que o Brasil, como um dos países signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos, fora apontado como um dos sete piores do mundo em qualquer nível ou modalidade de ensino (Silva, 2011, p.2). E descreve o contexto:

Financiada por organismos internacionais, em 1990 é realizada em Jomtien, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Dentre estas agências destacam-se: UNESCO, UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID). Os governos que dela participaram, assinando a Declaração Mundial de Educação para Todos, comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovem e adulta. (idem ibidem).

Essa nova configuração educativa tem suas diretrizes implementadas no Brasil, com a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos, no início do governo Itamar Franco (1992-95), mas que só ganhou concretude no Governo Fernando Henrique Cardoso (1996-2003). O Plano Decenal de Educação para Todos foi a maneira de complementar o compromisso assumido pelos países participantes da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, de impulsionar políticas educativas, articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos”. (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA,

2004, p.56-57)²⁴. Segundo PERONI (2003, p.56) desde o início da década de 1990, numerosas publicações de organismos multilaterais de empresários e de intelectuais atuaram como arautos das reformas que se efetivaram no país no final desse século. Muitos destes organismos, tais como FMI, UNESCO e Banco Mundial estabeleceram metas, ações e diretrizes na educação que contemplassem o desenvolvimento das nações por meio da educação, desencadeando uma série de encontros, cujo resultado foi elaborado documento norteador das políticas e da gestão da educação e, tão logo concluídos e distribuídos, foram implementadas pelos países membros, inclusive o Brasil.

As metas estabelecidas incluíram o acesso universal à educação primária (ou a qualquer nível mais elevado considerado “básico”), que isso se desse até o ano 2000 acompanhado da melhoria dos resultados de aprendizagem. É preciso considerar que a universalização do ensino fundamental já estava prevista pela Constituição Federal de 1988. Assim, pesa um diagnóstico de que a formulação das políticas educacionais no Brasil era caracterizada como *a bad hand, played badly* (uma mão ruim mal jogada)²⁵. Passa a ser hegemônica uma visão de que o obstáculo estaria na ineficiência da gestão dos recursos constitucionalmente previstos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino (Oliveira e Teixeira, 2009, p.2). Tal perspectiva – que pode-se associar, na base, ao “gerencialismo” mencionado por Shiroma e Evangelista (2011)²⁶ – foi o entendimento que levou à proposição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

²⁴Em 1993, já na gestão do Ministro da Educação Murilo Avelar Hingel, no Governo Itamar Franco, o Brasil traçava as metas locais a partir do que foi acordado em Jomtien e indicava aos organismos internacionais que o projeto educacional, por eles prescritos no Brasil, seria implantado. (SHIROMA, 2000, p. 74-75)

²⁵“Os formuladores de política, como se não bastasse terem de jogar com cartas ruins devido às condições socioeconômicas e políticas do pós-guerra, fizeram escolhas políticas que acabaram deixando de ajudar – quando não piorando – a situação da educação no País” (Birdsallet *al.*, 1996, citado por OCDE, 2010, p. 29)

²⁶“*O gerencialismo*” difunde-se no campo educacional disseminando princípios orientados pela eficiência financeira. Segundo Hoyle (*apud* BUSHYER, 1995), “o gerencialismo dá prioridade aos resultados financeiros, mesmo numa escola. Nesse caso, gestores e diretores são vistos como ‘agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças e são elementos cruciais a serem responsabilizados pela prestação de contas (*accountability*)’ (HOYLE; JOHN, 1995, p. 42)”. (Shiroma e Evangelista, 2011, p. 133).

Valorização do Magistério (Fundef – Lei 9.424/96), pelo Governo Fernando Henrique Cardoso.

Como destaca Bassi (2009, p.1),

Certamente, uma das medidas de política educacional de profundo efeito na gestão do ensino público, desde meados dos anos 1990, foi a introdução de fundos contábeis no financiamento da educação. Os fundos alteraram, cada um com uma formulação própria, a trajetória de parcela substancial da vinculação da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), definida no Artigo 212 da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Esses mecanismos funcionam como indutores dos governos estaduais e municipais na formatação das suas redes de ensino, devido à possibilidade do governante de plantão obter receita, por meio de um valor aluno/ano, em correspondência às matrículas oferecidas.

O Fundef, que vigorou de 1998 a 2006, teve impactos positivos no primeiro momento em relação à prioridade estabelecida de universalização do ensino fundamental. Como destacam Oliveira e Teixeira (2009, p.5), até o terceiro ano de vigência do Fundef, a taxa de atendimento das crianças entre 7 e 14 anos aumentou de 92% para 97%. Esse crescimento do número de matrículas no ensino fundamental foi acompanhado, contudo, do acirramento do processo de municipalização. Assim, “se em 1997 os municípios atendiam 41% dos alunos nesse nível de ensino, já em 2002 esse percentual atinge 54%, invertendo a tendência anterior de concentração dessas matrículas nas redes de ensino estaduais”. (Oliveira e Teixeira, 2009, p.5). O fato dos gestores públicos serem induzidos a ampliar o atendimento em determinado sentido, sempre na perspectiva de obtenção de receita, implicou em impactos determinantes no fechamento de pequenas escolas. No caso de Santa Catarina, a política de municipalização da Educação Pública – adotada pelo Governo Paulo Afonso (gestão 1995 a 1998), mais especificamente no período de 1997 a 1998 – significou a nucleação de escolas em áreas rurais em escolas-núcleo. Moreira (1999) já apontava as ambiguidades desse processo de municipalização:

A política de municipalização, de um lado, faz parte das reformas estruturais impostas por agências multilaterais de desenvolvimento ao

governo brasileiro. De outro, temos a conquista da democratização do Poder Público devido à consolidação de canais de participação da sociedade civil organizada. Tal ambiguidade coincide com um conjunto de manifestações favoráveis e desfavoráveis em relação ao processo de nucleação de escolas rurais (...). (Moreira, 1999, p.1).

Dizendo de outra forma, a aparente descentralização do estado brasileiro significava a afirmação da prática centralizadora e autoritária na transferência, pelo Governo Federal, de recursos financeiros para estados e municípios. O principal instrumento foi o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PMDE foi apresentado como uma espécie de *fórmula mágica* para garantir as condições materiais mínimas de todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental existentes no país. E como sublinha o mesmo *Moreira (1999, p. 5)*,

(...) logo no parágrafo Iº da Resolução nº 03 [de 04 de março de 1997], definiu-se como critério básico de participação da escola, **possuir no mínimo 21 alunos**. Baseadas essencialmente neste critério e no cálculo do repasse do FUNDEF **a partir do número de alunos, as secretarias estadual e municipais iniciaram uma verdadeira corrida para aumentar o número de alunos nas escolas.** (grifos meus).

Esse entendimento da existência de um “número mínimo” de alunos decorre da leitura da tabela que consta da Resolução FNDE/CD nº 03 de 1997 (Tabela 6). Como o primeiro estrato começa com 21 alunos, deduz-se que escolas com menos de vinte alunos não receberiam recursos.

Tabela 6 Valor anual do PPDE, por Escola, para o Ensino Fundamental

Número de Alunos por Escola	Valor anual por Escola R\$ 1,00					
	Regiões N, NE e CO*. Custeio Capital Total			Regiões S, SD e DF Custeio Capital Total		
De 21 a 50	600	-	600	500	-	500
De 51 a 100	1300	-	1300	1100	-	1100
De 101 a 250	2300	400	2700	1500	300	1800
De 251 a 500	3200	700	3900	2200	500	2700
De 501 a 750	5300	1000	6300	3700	800	4500
De 751 a 1000	7500	1400	8900	5200	1000	6200
De 1001 a 1500	8600	1700	10300	7000	1200	8200
De 1501 a 2000	12000	2400	14400	8000	2000	10000
Mais de 2000	16000	3000	19000	12000	2500	14500

Fonte: Resolução FNDE/CD N° 03, de 1997

* Exceto Distrito Federal

Nesse contexto e amparado nas legislações de ensino que conferem autonomia aos sistemas estaduais e municipais – na perspectiva de redução dos custos com a educação, o governo estadual implementou a política de nucleação das escolas situadas no meio rural. Tal embasamento estava dado pela Lei 9394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que contempla, no seu artigo 28, a Educação Básica para a população rural. Ela prevê, ainda, no inciso II do artigo décimo, que os estados incumbir-se-ão de: “definir com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental os quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros em cada uma dessas esferas do poder público”.

A proposta do governo estadual catarinense previa a transferência dos alunos para uma escola núcleo. Na maioria dos municípios, essa escola núcleo localizava-se dentro do perímetro urbano. Dessa forma, atividades pedagógicas e estudantes foram agrupados em um novo espaço. Como deixava claro o INEP, “trata-se de um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais” (INEP/MEC, 2006, p.116). As justificativas pautavam-se em melhoria da qualidade

de ensino e de infraestrutura, não sendo computados na análise a distância escola-família, as relações sociais e o enfraquecimento das comunidades. O discurso para justificar a implantação do projeto de nucleação foi o de atender às mudanças estruturais da educação estadual, principalmente aquelas relativas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino que indicariam a necessidade de neutralizar as discrepâncias, principalmente das escolas rurais, com a adoção de políticas educacionais ditas compartilhadas. Na verdade, o governo de Santa Catarina, que já havia municipalizado as escolas estaduais rurais, incentivou e pressionou os municípios a elaborarem seus planos de nucleação.

Fagundes e Martini (2002) afirmam que, para a Secretaria Estadual de Educação (SED), o projeto de nucleação teve como objetivos: a) oferecer condições objetivas e mais propícias a uma prática pedagógica que favoreça o intercâmbio e as interações de experiências e conhecimentos; b) assegurar o acesso e permanência dos alunos em turmas unisseriadas na rede pública; c) possibilitar aos alunos vivenciarem novas experiências que os levem a estabelecer relações mais amplas com o mundo em que vivem.

Segundo os mesmos autores, cada município deveria, ainda, no mínimo, apresentar o cumprimento dos seguintes requisitos: “a) ofício de encaminhamento ao Secretário Estadual de Educação; b) objetivos claros do que o projeto pretendia atingir; c) justificativas que fundamentassem a implantação do projeto de nucleação das escolas; d) demonstrativo da situação naquele momento, através da anexação de mapa do município com localização de todas as unidades escolares, quadro com as unidades escolares envolvidas no projeto e número de alunos por série, da pré-escola à 8ª. série do Ensino Fundamental; e) relação do pessoal docente e administrativo efetivamente lotado em cada unidade escolar; f) localização das unidades núcleo; g) demonstração do que se pretendia alcançar com o projeto, anexando gráficos da nucleação, quadro demonstrativo de cada núcleo, incluindo relação das escolas a serem nucleadas com o respectivo número de alunos por série, o total geral de alunos e o número de turmas a serem constituídas; h) descrição das necessidades físicas e instrumentais necessárias e a parceria proposta para a implantação do projeto; i) descrição patrimonial de cada unidade a ser desativada com proposta de destinação dos bens; j) projeto político pedagógico das escolas núcleos” (Fagundes e Martini, 2003, p. 106).

É notável como se deu uma aparência de racionalidade a um processo que acabou sendo feito por um decreto lei, do qual constava

apenas uma grande lista dos “acordos celebrados entre a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e Municípios transferindo a execução das atividades de gestão integral e o corpo discente de Unidades Escolares do Ensino” (Decreto Nº 2.344, de 21 de outubro de 1997). Foram infrutíferas as tentativas de ter acesso ao processo referente a Santa Rosa de Lima mencionado no Decreto (Processo 02SE4480/970) e nos arquivos do município não foram encontrados, até agora, nenhum registro documental indicando que qualquer um desses itens tenha sido considerado e, muito menos, atendido.

O que se constata é que a estratégia combinada dos governos federal e estadual induziu as secretarias municipais de educação a aumentar o número de alunos por unidade escolar e, como consequência, a reduzir o número de estabelecimentos escolares da zona rural que apresentavam matrículas inferiores a vinte e um alunos. Ou seja, desencadeia-se na prática a política de nucleação escolar. Restava ao município decidir apenas sobre a forma de encaminhá-la.

Segundo o Secretario Municipal de Educação do período (1997-2000), o processo de nucleação se iniciou com reuniões de pais e lideranças nas comunidades. Recorde-se que à época, Santa Rosa de Lima possuía uma rede instalada com dezesseis escolas isoladas nas suas diversas localidades.

Nas reuniões nas comunidades, buscava-se “convencer as famílias para o fechamento das escolinhas”, com a garantia do transporte escolar seguro, de professores mais qualificados e de melhores oportunidades de aprendizagens. Na maioria dessas reuniões, participava apenas o secretário da educação. Nas comunidades onde havia sinais de resistência, também o prefeito participava, apontando, sobretudo, “as dificuldades que as escolas enfrentavam e as que estariam por vir”.

Nas reuniões, o argumento mobilizado com mais frequência pelos pais para justificar a resistência que apresentavam frente ao fechamento das escolas da localidade era a o êxodo rural. Eles temiam o abandono por parte dos filhos da propriedade rural e, até mesmo, a perda do status da comunidade. Além disso, para eles, a proximidade da escola facilitava a participação na vida escolar e na educação dos filhos.

É importante registrar que praticamente ao mesmo tempo estava sendo realizado o Plano Municipal de Educação, elaborado através de processo de planejamento participativo e que seria submetido a 1ª Conferência Municipal de Educação, em 13 de novembro de 1997 (Santa Rosa de Lima, 1997). As “profundas modificações que sofreu a legislação educacional brasileira, com a aprovação da nova Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei n. 9.394, de 20/12/96) e da Emenda Constitucional 14/96” são apresentadas como motivo importante para o planejamento conjunto “das ações a serem desenvolvidas pela rede pública de ensino no Município” (idem, p.2). O documento destaca, ainda, que a aplicação dessa nova legislação, num quadro de redução de investimentos na educação, estava “sendo feita com base em critérios produtivistas, que ameaçam conquistas significativas já alcançadas pelo município, com relação à ampliação e qualidade de sua Educação Básica” (idem, ibidem). Vale a pena fazer uma longa transcrição para dar uma ideia desse processo²⁷:

Desde o início da atual gestão [municipal], um longo e produtivo processo de discussão vem sendo realizado no sentido de sintonizar os investimentos públicos com as necessidades da maioria da população. No campo da educação esse processo continuou através de seminários de planejamento realizados em 21/6, 7/7 e 15/8/97, envolvendo as lideranças da área.

O resultado deste trabalho foi levado às 12 Comunidades do Município que sediam Escolas Isoladas e à Sede, em conjunto com a Câmara Municipal de Vereadores, nos meses de setembro e outubro de 1997. Nestas reuniões, se apresentou aquela primeira proposta, seguida de uma discussão sobre as potencialidades e fragilidades do ensino em cada localidade. A partir deste debate, os participantes apresentaram propostas para resolver os problemas que seus filhos vivem no dia-a-dia. (Santa Rosa de Lima, 1997, p.2).

O diagnóstico prossegue apontando precariedade em diversos pontos. No cotidiano pedagógico, destacou-se que, tanto na rede estadual como na municipal, eram poucos os professores com formação inicial (um tinha pós-graduação; uma licenciatura plena; quatro licenciaturas curta; vinte e nove, segundo grau/magistério), havendo, inclusive, “não habilitados” (cinco)²⁸. Os salários eram baixos,

²⁷ A autora participou ativamente do processo por ser, então, Diretora do Colégio Estadual Professor Aldo Câmara, que era parceiro da Secretaria Municipal de Educação e da Câmara de Vereadores na realização do planejamento.

²⁸ Todos da rede municipal. Além destes completavam os quatorze docentes daquela rede, professores mestres com segundo grau/magistério.

especialmente na rede estadual e, além disso, grande parte do quadro docente da mesma rede trabalhava com contrato temporário (dezoito ACT em um total de vinte e seis professores), havia troca frequente de professores e problemas de assiduidade por parte deles (o que gerava aulas e disciplinas sem professores). Tudo isso levava muitos alunos a perder o interesse pelo estudo. No caso dos estudantes “do interior” tal desmotivação era agravada pela não reposição dos conteúdos trabalhados em dias de chuva em que o transporte escolar não podia trazê-los, em função da precariedade das estradas. (idem, p.11). No que se refere ao currículo escolar, os problemas apontados é que ele estava “fraco”; que o ensino de 5ª a 8ª Série estava “fraco”; que faltavam professores e disciplina sobre agricultura no colégio e nas escolas municipais e que apenas alguns alunos sabiam “usar computador”. (idem, p.13) Com relação à infraestrutura foram apontados problemas de conservação e de melhoria dos prédios das escolas.

Cabe registrar que o documento faz uma crítica explícita ao “custo per capita” adotado pelo Fundef, que respondia a “concepções liberais conservadoras” e cometiam “a iniquidade de tratar igualmente os desiguais, aumentando assim a discriminação e as diferenças”. E propunha um “custo/aluno/qualidade”, baseado na necessidade concreta dos alunos”. (idem, p.15).

Chega-se então ao ponto central de interesse: a “nucleação do atendimento”, como é chamada no Plano Municipal. Inicialmente, o documento relatava que, em Santa Catarina, um projeto de nucleação estava sendo encaminhado pela Secretaria Estadual de Educação aos municípios e que ele consistia na centralização do atendimento na sede de cada município. Informava, também, que os municípios que aderissem àquele projeto receberiam um repasse financeiro destinado a melhorar a frota do transporte escolar. E que, no caso de Santa Rosa de Lima, tal repasse giraria em torno de cinquenta mil reais (idem, p.19). De novo, pela pertinência do que é tratado, cabe realizar mais uma longa transcrição:

A questão da nucleação do atendimento foi discutida por onze Comunidades, das quais duas destacaram como aspecto positivo, a obtenção de recursos e a melhoria da qualidade do ensino no Município. Dentre elas, quatro se posicionaram incondicionalmente contra a nucleação e defenderam a permanência das Escolas Isoladas nas comunidades; cinco se posicionaram contra o nucleamento [sic] na Sede do Município,

alegando que, se tivesse que acontecer, que as escolas fossem nucleadas em algumas comunidades do interior; duas comunidades condicionaram a nucleação à melhoria de infraestrutura de transporte e de estradas. Isto significou que ampla maioria das comunidades não apoia a proposta de nucleação na sede (Santa Rosa de Lima, 1997, p.19).

Os principais pontos eram, portanto, a não transferência dos alunos das Escolas Isoladas para a sede e a criação de núcleos em comunidades do interior, como alternativa à “Nucleação na sede”. Para que qualquer nucleação ocorresse foram apresentadas, pelos pais, as seguintes condições: as estradas deveriam ser colocadas em bom estado, os ônibus escolares deveriam passar nas residências e o espaço físico das escolas que receberiam os alunos transferidos deveria ser adequado. Propunha, então, o Plano Municipal de Educação, a instalação de três escolas nucleadas municipais para o atendimento de 1ª a 4ª Série e Educação Infantil e que a Secretaria de Estado de Educação e o Ministério da Educação financiassem tal investimento.

Nesse contexto de pressão vertical “*top down*” e de discussão local que acabava dando grande ênfase à precariedade, a nucleação começa a ser efetivada em 1998. A Tabela 7 mostra como a nucleação aconteceu no período de 1998 a 2005, de forma relativamente gradativa.

Tabela 7 Matrícula das escolas rurais e evolução do processo de nucleação

Nº	ESCOLA	Matrícula	Distância do centro (Km)	Ano da nucleação
1	E.I.E. Nova Fátima	14	7	1998
2	E.I.M. Cabeceira do Rio dos Índios	4	6	1998
3	E.I.M. Rio do Meio	10	6	1998
4	E.I.E. Cabeceira do Rio Bravo	4	10	1998
5	E.I.M. Águas Mornas	15	7	1998
6	E.I.M. Alto Rio Santo Antônio	5	27	1998
7	E.I.M. Rio dos Índios	10	4	1998
8	E.I.M. Alto Rio dos Bugres	4	28	1999
9	E.I.M. Santa Bárbara	7	25	1999
10	E.I.E. Rio Bravo Alto	6	12	2001
11	E.I.M. Médio Rio dos Índios	8	4	2001
12	E.I.M. Nova Esperança	10	17	2001
13	E.I.E. Alto Rio dos Índios	4	17	2003
14	E.I.M. Alto Rio do Meio	10	8	2004
15	E.I.E. Rio Santo Antônio	13	24	2004
16	E.I.M. Campo do Rio Bravo	7	15	2005

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Rosa de Lima.

Como se pode constatar, em 1998, sete escolas foram fechadas/nucleadas. Houve, inicialmente, uma tentativa de “nucleação rural”. Os alunos da EIM Cabeceira do Rio dos Índios foram transferidos para a então recém-municipalizada Escola Isolada Alto Rio dos Índios (ver Figura 7). Em 1999, mais duas escolas foram transferidas para este “núcleo rural”, que servia de base para todas as matrículas dos alunos da rede municipal, enquanto o município não tinha prédio escolar na sua sede. Este “núcleo rural” permaneceu até 2003, quando foi fechado. Os aspectos priorizados nessa decisão foram, mais uma vez, gerenciais: economia e otimização de recursos financeiros. Eles eram complementados por alguns detalhes operacionais.

Como as crianças moravam próximo da escola e utilizavam o mesmo transporte escolar que levava os estudantes das séries finais para a sede do município, chegavam sempre muito cedo à escola. Esse tempo de espera acabava gerando muitos transtornos para as crianças,

para os pais e para os professores. Mestres que, aliás, continuavam responsáveis pelas diversas tarefas relacionadas à unidade escolar.

Figura 7 EIM Alto Rio dos Índios. Escola núcleo no meio rural de 1998-2003



Fonte: acervo particular da autora.

Na sede do município, não havia, até então, escola da rede municipal. Somente o colégio estadual atendia às crianças de 1ª a 4ª série da “praça” e também as do meio rural que ingressavam nas séries finais. Nasceu, assim, o Centro Educacional Santa Rosa de Lima, através da Lei N. 713, de 19 de março de 1999. Ele atendeu, naquele mesmo ano, setenta e três alunos, todos em séries iniciais. Estes estudantes eram provenientes das comunidades de Nova Fátima, Cabeceira do Rio dos Índios, Rio do Meio, Cabeceira do Rio Bravo, Águas Mornas, Alto Rio Santo Antônio, Rio dos Índios, Alto Rio dos Bugres e Santa Bárbara, que tiveram suas escolas isoladas municipais fechadas.

A partir do ano de 2001, essa escola núcleo passa a atender também os alunos do 5º ao 9º ano. Esta ação tinha como objetivo aumentar o número de matrícula da rede municipal para a obtenção de maiores recursos do FUNDEF, cujo repasse, como visto, se dava pelo número de estudantes. Ressalta-se que, naquele momento, acirrou-se a disputa entre a escola municipal e estadual pela matrícula de alunos. Em função disso e do estímulo de discussões realizadas no “Fórum dos pequenos municípios que compõem o território das Encostas da Serra Geral” foi implantado no município um trabalho de parceria entre o estado e município. Estabeleceu-se um Regime de colaboração e

corresponsabilidade entre estado e município, que tinha “como finalidade a unificação da escola pública em termos de objetivos e resultados, melhorando e

expandindo o atendimento escolar a todas as crianças e jovens em idade escolar”²⁹ (Santa Rosa de Lima, SME, 2005).

Resultante de todo este processo, o município conta hoje com apenas três unidades escolares, todos situados na sede do município: um Núcleo municipal – o Centro Educacional Santa Rosa de Lima (Figura 8), onde são atendidos todos os alunos das séries iniciais com matrículas na rede municipal; o Centro de Educação Infantil Recanto Alegre (Figura 9), que atende os alunos da creche e educação infantil e a Escola de Educação Básica Professor Aldo Câmara (Figura 10), que atende todos os alunos do 5º ao 9º ano, com matrícula das duas redes e o Ensino Médio. Os professores continuam vinculados ao estado ou ao município, conforme a origem funcional de cada um.

²⁹O plano de trabalho foi elaborado pela comissão paritária que era formada por representantes da rede estadual e municipal e estabelecia metas que nortearam as ações da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria de Desenvolvimento Regional, durante o ano de 2005, atribuindo competência a cada ente federado. Atualmente, o regime de colaboração se materializa apenas na utilização por parte do município da estrutura física do estado. Outras “parcerias” como o transporte escolar e merenda seguem normativas estabelecidas pela municipalização e/ou convênios que se estabelecem anualmente.

Figura 8 CE Santa Rosa de Lima
Atende alunos do 1º ao 5º ano



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 9 CE Infantil Recanto Alegre
Atende alunos da creche e Ed. Infantil



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 10 Escola de Educação Básica Professor Aldo Câmara
Atende alunos do 6º ano ao Ensino Médio.



Fonte: acervo particular da autora.

Esta breve recuperação indica que o programa de “nucleação total” e a consequente eliminação das escolas do interior com suas classes multisseriadas, foi resultado de uma visão “gerencialista” e de captação de recursos dos fundos federais ou de repasses do governo estadual. A manifestação de resistência apresentada por diversas comunidades não foi considerada alerta suficiente para que se considerasse séria e efetivamente outras perspectivas.

Conhecer os debates e a situação ao longo dos cinquenta anos do município leva a pensar que, nele, os problemas educacionais continuam praticamente os mesmos, só mudando, é claro, de patamar. Os professores já não são mais leigos ou não habilitados. Agora a maioria tem até pós-graduação. Mas a quase totalidade tem contratos temporários, há uma grande problema de desmotivação e de baixa frequência. Os professores também não são mais das localidades e não têm senso de pertencimento em relação a elas e de forma mais geral ao campo. Assim, prevalece a pouca ligação com as questões ligadas ao rural e à visão dele como um espaço de futuro, de qualidade de vida e de desenvolvimento.

Os prédios continuam sendo considerados inadequados e mal localizados. Seja porque persistem problemas de manutenção, seja porque eles não acompanharam as melhorias constatadas nas escolas de centros urbanos, seja porque, por estarem no perímetro urbano do município, são considerados barulhentos, apertados e plenos de fatores de dispersão e indisciplina.

Da difícil caminhada à escola próxima passou-se à sensação de “risco” com o transporte escolar para a escola distante. E a essa distância física da escola parece se somar ou multiplicar uma distância subjetiva em relação a ela. Há indícios de que a educação foi completamente transferida para a escola. Para nos ajudar a compreender outros aspectos desse processo, procuramos oportunizar a manifestação oral daqueles que foram menosprezados – ou não foram ouvidos – em uma história que ainda está para ser escrita. E que se perde a cada dia. Essa voz está presente no capítulo seguinte nas histórias dos sujeitos do campo.

E, as “escolinhas” localizadas no meio rural permaneceram, em algumas comunidades, no abandono do poder público e da comunidade. As figuras abaixo ilustram a situação em que se encontram atualmente estas escolas, quando os alunos são transferidos para a sede do município, ou seja, quando a escola sai do interior. (Fotos tiradas em visita preliminar às comunidades no dia 23 de setembro de 2011).

Figura 11 Escola nucleada no ano de 2003



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 12 Escola nucleada no ano de 1998



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 13 Escola nucleada no ano de 1999



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 14 Escola nucleada no ano de 2001



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 15 Escola nucleada no ano de 1999



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 16 Escola nucleada no ano de 2005



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 17 Escola nucleada no ano de 1998



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 18 Escola nucleada no ano de 2005



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 19 Escola nucleada no ano de 1998



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 20 Escola nucleada no ano de 1998



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 21 Escola nucleada no ano de 2001



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 22 Escola nucleada no ano de 1998



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 23 Escola nucleada no ano de 2006



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 24 Escola nucleada no ano de 1998



Fonte: acervo particular da autora.

Conforme se verifica nas imagens a maioria das escolas ficaram no abandono tanto do poder público como da comunidade. Duas delas são usadas como tele centro, uma sala equipada com diversos computadores para aulas de informática e pesquisa que fica a disposição da população do campo (figs. 09 e 19). Duas servem de moradia (figs. 18 e 14). Uma serve como sede de um grupo de jovens (fig. 17). Outra deu lugar a uma cancha de bocha (fig. 11). Uma virou igreja (fig. 10). Duas são usadas para o encontro de mulheres, o clube de mães (figs. 7 e 15). Outra foi transformada em salão de festas (fig. 20) e as demais se encontram totalmente abandonadas (figs. 8, 12, 13 e 16)

4. CAPÍTULO III

4.1. AS VOZES DOS SUJEITOS DO CAMPO

A partir de um novo olhar sobre a educação do campo, reporto-me às escolas multisseriadas de Santa Rosa de Lima que, com o processo da nucleação, foram repentinamente fechadas. Recordando que a vida escolar era, aparentemente, tranquila para os pais e para as crianças, que não havia transporte escolar com superlotação, pois a escola estava localizada próximo da residência das famílias e que, as crianças iam para a escola com as roupas e calçados que usavam em casa; não havia uma preocupação em uniformizar e caracterizar os alunos. E considerando, os relevantes riscos ligados ao transporte escolar, seja pela superlotação, seja pela distância percorrida em cada uma das linhas, ou ainda, pela utilização de veículos vetustos e com problemas de manutenção, sempre com o agravante da precariedade das estradas não pavimentadas e do relevo acidentado do município, é que me lanço ao desafio de, verificar o que pensam os pais em relação à distância que separa o aluno da escola.

Quando o campo de pesquisa se configura num pequeno município rural, de dois mil habitantes, como é o caso de Santa Rosa de Lima, o contato com os sujeitos da pesquisa acaba ocorrendo em diversas ocasiões, para além das situações formais previstas como passo da pesquisa propriamente dita. As distâncias percorridas, a viagem no transporte escolar e o pernoite junto de uma das famílias criaram oportunidades de vivenciar parte do que é a vida das famílias que vivem no meio rural e permitiu-me descobertas relevantes, embora indiretamente.

Neste capítulo descrevo histórias de seis famílias do campo que considerei significativas para a compreensão real do processo de nucleação das escolas rurais através das vozes desses sujeitos que foram silenciadas por muito tempo. No momento em que desencadeou o processo de nucleação, a decisão por vezes autoritária, impediu a participação destes sujeitos. Apenas as comunidades mais resistentes ao processo participaram de reunião, mas apenas para serem convencidos das “vantagens da nucleação”.

4.1.1.Família 1 - “ As mães da praça tem direito de deixar seus filhos na creche para trabalhar. E as mães do meio rural?”

Entre nuvens carregadas saí em busca de respostas para minha pesquisa. Meu destino era visitar e conversar com a F1. Enquanto viajava pelas sinuosas estradas de chão, me deparei com um cenário magnífico do florescer das quaresmeiras. A terra está muito seca. O verde parece pedir água. Estamos em um período de estiagem. Enquanto ia para o meu destino, observei que as “roças” de milho estavam “pendoando” (diz-se quando as plantas apresentam a inflorescência no topo do pé), porém estavam um tanto aniquiladas pelo efeito da seca e do calor. É abril.

Depois de percorrer treze quilômetros, chego à frente da casa. Não ouço nenhum sinal de movimento. O dia que havia amanhecido lindo e ensolarado, agora se mostrava escuro e amedrontador. Uma bela chuva parecia, iria cair. Bom para o milharal, para as quaresmeiras e melhor ainda, para baixar a poeira das estradas e trazer aquele cheiro de terra molhada. Para mim, uma das melhores fragrâncias do interior.

Permaneço no carro e observo a casa: uma estrutura bem conservada. Era de alvenaria e pintada na cor verde claro, com aberturas cinza. Uma cerca de madeira separava o terreiro da estrada. O terreiro típico de propriedades do meio rural, muito bem cuidado, nenhuma folha caída. Parecia que, minutos antes de minha chegada, a vassoura feita com os ramos de uma árvore típica havia feito o seu trabalho. Ela ainda se encontrava escorada na parede lateral da casa. Isso me fez lembrar meu tempo de infância, quando no dia de sábado, meus irmãos e eu tínhamos que serrar a lenha para o fogão, fazer “gaiolas” (empilhamento da lenha para secá-la) e depois, com uma vassoura feita de mato, aquela que já havia perdido as folhas, varrer todo o quintal da casa sem deixar uma folhinha sequer.

No momento que pego a caneta e o meu caderno de anotações para fazer alguns registros, uma jovem senhora aparentando uns 40 anos aparece na porta. Por detrás de seus ombros vejo surgir seus pais, seu esposo e seus dois filhos. Ainda mora na casa a bisavó materna, a “mota”, como culturalmente são chamadas por aqui as “vovozinhas” de etnia alemã.

Sou muito bem recebida. Passo pela pequena porteira e sou guiada até o interior da casa. Acomodamo-nos ao redor de uma grande mesa no centro de uma cozinha típica do interior, bem espaçosa. No canto, um fogão a lenha, comumente chamado por aqui de “fogão econômico”. Aquele feito de metal. Ao lado, uma caixa para guardar

lenha serve de banco. As paredes eram contornadas por armários, estantes, cristaleiras e pia. Próximo à porta de entrada um sofá, coberto por uma colcha desbotada favorecendo aquele ambiente aconchegante e de descanso. O bimbalar do pêndulo de um relógio antigo pendurado em uma dependência próxima à cozinha, a cada meia hora anunciava que o nosso tempo estava passando. Mais uma cena que me fez lembrar meu tempo de infância, do velho relógio na casa da minha “mota”.

Vivem nesta casa quatro gerações. Praticam a religião protestante. A língua usada ainda é a materna, que depois de vir da Alemanha sofreu algumas transformações. Isto, aliás, chama atenção de germânicos que visitam o município, que o consideram como um “museu” da língua alemã.

A matriarca da família, a “mota”, com seus 93 anos de idade vive acamada há mais de uma década. Viúva há 15 anos, não consegue mais caminhar sozinha devido à amputação de parte de um de seus membros inferiores, ocasionado por uma trombose. Algumas vezes ela é colocada em uma cadeira de rodas para um breve passeio pela casa. Fala só a língua alemã, fato que conservou a língua materna na casa. Os demais membros da família são bilíngues, inclusive um açoriano que se integrou à família pelo matrimônio com sua neta. Gosta de contar história para seu neto que lhe faz companhia. Quando visitei a família ela estava dormindo. Segundo a filha, ela reclama um pouco da situação em que se encontra e que já havia pedido a Deus “uma boa hora”.

Nas famílias de descendência alemã há o costume de um filho ficar morando com os pais. Geralmente é o filho mais novo. Dona Ermelinda de 65 anos foi escolhida pelos seus pais para ficar morando junto na casa e como se diz por aqui “para cuidar dos velhos”.

Com seu sotaque bem alemão, é uma pessoa tímida. Durante a entrevista, falou muito pouco. Sentada na caixa perto do fogão a lenha ouvia atentamente nossa conversa. Raramente interferia com sua opinião. Quando foi para a escola só falava a língua alemã. As aulas eram em português, tendo que, aos poucos se adaptar a escola. Estudou até a 4ª série primária. Seus pais davam hospedagem para a professora. Conta que muitas vezes levou o almoço para a professora que dava aula de manhã e à tarde. Como a maioria das mulheres que vivem no meio rural, tem dupla jornada de trabalho. Cuidar da casa e ajudar na lida da roça. O hábito de acordar cedo é característico de toda família, mas é ela que sempre faz a frente. É a primeira a pular da cama, bota fogo no fogão e prepara o chimarrão para ser tomado por toda a família. Ainda muito jovem, casou-se com seu companheiro com quem vive até hoje.

Seu Lindolfo, 70 anos, é o terceiro filho de cinco irmãos de descendência alemã. Seu bisavô veio da Alemanha com mais um irmão estabelecendo-se aqui nesta região, no município de São Bonifácio. Ele conta que os imigrantes alemães tiveram muita dificuldade no início, porque aqui era habitado por índios. Os índios não queriam que destruíssem as matas, o seu habitat natural. Na busca de sobrevivência, os colonos precisavam plantar e para isso desmatavam. Os nativos sentiam-se ameaçados e travavam lutas sangrentas. Contou que certo dia um amigo de seu pai fez uma derrubada e no dia seguinte os índios tinham amarrado cipó delimitando o espaço como querendo dizer: “até aqui tudo bem, daqui pra frente não pode”. E o pior aconteceu, o amigo de seu pai não respeitou o limite e foi flechado por um índio e veio a falecer.

Frequentou a “escola isolada” dos sete aos doze anos (1949 a 1954). Conta que a disciplina era muito rígida e que a escola não tinha os “privilégios” de hoje como merenda, transporte e livros. Para comer, as crianças tinham que levar o “bôta” uma fatia de pão coberto com banha e açúcar ou com “chimia”, mousse feito de alguma fruta, legume ou leite. Levavam também ovo cozido em uma bolsa de pano, junto com o material. Para ir à escola caminhavam mais cinco quilômetros e descalços. Quando era muito frio e com geada, calçavam um tamanco feito de madeira, pois não tinham sapatos. Algumas crianças vinham a cavalo. Para entrar na escola, faziam fila e rezavam todos os dias. As orações eram da religião católica a qual pertencia à professora. E eles, protestantes, tinham que acompanhar. Quando foi para a escola, não falava uma palavra em português. Para sua sorte, seu primeiro professor era bilíngue e sabia falar o alemão. Em dois meses já falava bem o português. Aprendia muito bem, sabia fazer bem as contas e como gostava de estudar, permaneceu mais um ano fazendo a 4ª série. Isso aconteceu com vários alunos, pois não tinham alternativa para estudar. Para continuar os estudos, a cidade mais próxima ficava a 40 quilômetros. A alternativa seria a seminário, mas não sentiu coragem de ficar longe dos seus pais.

Seu Lindolfo foi vereador por três mandatos consecutivos. Além de exercer uma liderança comunitária, é o suporte da família. Quando jovem, fazia parte de um grupo musical e tocava acordeom. Conta que animaram muitas festas pelo “interior”, e levavam seus instrumentos em cavalos e charretes.

Namorou dona Ermelinda por um período de um ano e meio. Para namorar, vinha de bicicleta, o meio de transporte mais sofisticado da

época. “Naquela época ter uma bicicleta era mais que ter um carro hoje”, conclui.

O casamento não teve festa grande. Foi simples. Na celebração, o sermão do pastor e a cerimônia matrimonial. Os convidados foram recebidos na casa onde moram. Naquele tempo não faziam churrasco. A carne era feita na panela e a bebida era a “concertada”, feita a base de cachaça, gengibre e açúcar.

Quando tocavam em casamentos colocavam os instrumentos no cavalo e iam a pé quase duas horas de caminhada. Tinha todo um ritual. Encontravam os noivos e os conduziam tocando gaita e viola até a casa do noivo ou da noiva. Ao chegarem a casa, tocavam a valsa dos noivos e dos padrinhos. Os padrinhos revezavam os pares até encerrar a valsa. Depois, era servido o almoço e o baile continuava até o café da tarde. Depois do café, na linguagem do seu Lindolfo “o pau pegava” e tocavam até clarear o dia. Aprendeu a tocar gaita com seu irmão. Hoje não toca mais. O conjunto se desfez com o casamento de seus membros. Cada um seguiu para um lado e a distância os impediu de continuar. Hoje não tem mais a gaita. Sonha comprar uma para ver seu neto tocar.

Seu Lindolfo e Dona Ermelinda estão casados há 45 anos. Têm uma situação financeira equilibrada, ambos aposentados e com uma aparência de boa saúde. Dona Ermelinda ainda participa de todas as atividades da família. Seu Lindolfo precisa de alguns cuidados especiais e evita os trabalhos mais pesados devido um problema cardíaco que identificou há três anos. Foi inclusive submetido a uma cirurgia. Pelo que pude perceber as relações na família são de grande dependência recíproca.

Irene, filha do casal, tem 43 anos conta que uma de suas maiores tristezas é não ter tido, quando mais jovem, a oportunidade para seguir seus estudos. Concluiu apenas a 4ª. Série primária, nível de escolaridade oferecido na época em sua comunidade. Hoje é uma grande apoiadora para que os filhos completem no mínimo o Ensino Médio. A exemplo dos pais, também não falava o português quando foi para a escola. Tinham medo de abrir a boca. A informação que tinham era que a professora era muito brava. Para eles, tudo era obediência. Casou-se ainda muito jovem com Arnolde, há 22 anos. Ela, juntamente com seus pais, esposo e filhos desenvolve na propriedade a produção de suas existências, através de culturas diversificadas, tendo como carro chefe a produção de leite.

Arnolde tem 45 anos. É o nono filho de uma família de onze irmãos, de descendência açoriana. Estudou até a 4ª série na “escola isolada” da comunidade de Rio dos Índios e continuou até a 6ª série do

ensino fundamental na escola “da praça”. Seus pais trabalharam de “arrendeiros”, no plantio de fumo, durante um longo período de sua infância. Disse ter passado por muitas dificuldades quando criança. Tinha nove irmãs e um irmão. As irmãs mais velhas saíram muito cedo para trabalhar como domésticas. Saiu da escola para ajudar os pais no plantio do fumo. Quando jovem, trabalhou na cooperativa de energia elétrica, o que deu a ele a oportunidade de conhecer todo o território do município. Conheceu Irene, namoraram aproximadamente um ano e meio e se casaram. Após o casamento, nasceu Renata, a filha mais velha. Sete anos depois, nasceu Rafael, caçula da casa. Arnaldo teve que enfrentar algumas situações de constrangimento quando foi morar com os pais de Irene, pois não falava uma palavra em alemão. A família tinha o hábito de conversar tudo em alemão. Inclusive, seus filhos aprenderam e falavam também a língua alemã. Hoje diz que já consegue compreender quase tudo o que falam, mas não se atreve a falar. Pelo que aparentou, Arnaldo é muito integrado a família e na comunidade. Antes do casamento, sua religião era a católica. Hoje frequenta a igreja dos protestantes.

Renata, com 21 anos, fala fluentemente a língua alemã e traz um sotaque diferenciado pela mistura do português com o alemão. É a primeira filha da quarta geração da família, concluiu a Ensino Médio em 2007. Casada há três anos, ela e o marido residem na mesma casa da família e ajudam nos afazeres diários da lida do campo. Trabalham mais especificamente na produção de leite. Seu esposo trabalha como mensalista em uma propriedade próxima, negócio de madeira.

Renata, recém-casada, sonha em ser mãe. Está fazendo tratamento para engravidar. Sonha também em continuar seus estudos. Se isso acontecer pretende buscar formação em pedagogia, pois seu maior sonho é ser professora da educação infantil.

Conta Renata que não passou pelo processo da nucleação. Foi aluna de “escola isolada” até a 4ª série. Disse que as escolas do interior foram muito esquecidas. Não tinha material que atraísse os alunos. Conta que a primeira vez que viu uma cópia xérox, foi na aula de artes quando vieram professoras da praça quando ela já estava na terceira série. “Eu nunca tinha visto aquilo, nós não sabia o que era aquilo. Aquilo era festa para nós. Era a mesma coisa que ganhar um presente”.

Conta ainda que o professor era desanimado. Não tinha horário certo para dar aula. Um dia lecionava no período da manhã outro dia à tarde. Às vezes dava a bola, mandava-os para a quadra e dormia na mesa do professor. Considera positivo o silêncio e o respeito dos alunos na escola do interior. A concentração era maior e se aprendia mais.

Quando foi para a escola na sede do município, para a 5ª série teve problemas de exclusão. Foi vítima de preconceito por ser da religião protestante e por morar no interior. Conta que os alunos da praça riam quando eles falavam “diferente” e os evitavam por serem do meio rural. “No início não queriam sentar perto de nós. Fazer trabalho em grupo nem pensar”. Com o passar do tempo isso foi diminuindo.

O filho mais novo, Rafael, tem 14 anos. Segundo seus pais, sempre apresentou dificuldades de aprendizagem na escola. Frequenta a escola todos os dias, no período matutino. Este ano, foi colocado em uma turma especial, de “correção de fluxo”³⁰, em que estudam alunos que estão com defasagem idade série. Esta série lhe dará a passagem para o ensino médio. Ele que estava na 7ª série do ensino regular.

Demonstra uma grande capacidade de ajudar nos afazeres diários da família. Durante minha permanência na casa, o vi conduzindo uma “tobata” (veículo motorizado para o transporte de pequenas cargas), com a carrocinha cheia de alimentos para os animais. Realizava com muita destreza aquele trabalho que, para uns, é considerado repugnante. Uma das coisas que mais gosta é lidar com os animais, principalmente uma junta de bois que utiliza no seu trabalho diário.

Rafael tem a pele bem morena, fenótipo herdado de seu pai, diferente de sua irmã que tem a pele clara. Fala fluentemente a língua alemã. É ele quem muitas vezes faz companhia à “mota” quando esta fica na cama.

Durante nossa conversa Rafael não participou. Preferiu ficar lidando com seus afazeres rotineiros. Só foi percebido no final da entrevista quando vinha com a tobata abastecida de alimentos para os animais.

Ao apresentar o meu projeto de pesquisa, falando dos meus objetivos e da temática da nucleação das “escolas isoladas”, seu Lindolfo, bom de fala, foi logo contando que seu pai ajudou a construir a primeira e a segunda escola da comunidade e seu sogro foi quem doou o terreno. Também hospedavam a professora e quando esta se casou construíram uma casa para ela. Quando questionei se a professora pagava aluguel ele respondeu: “Eles davam graças a Deus de conseguir um professor”.

³⁰ Projeto criado pelo governo do Estado de Santa Catarina que coloca na oitava série alunos de quinta e sexta série. Estes alunos estudam apenas as disciplinas de matemática, português, educação física e artes. Neste projeto os alunos só são retidos por faltas, independente de suas notas. Tem como objetivo corrigir a distorção idade série.

A necessidade de oferecer uma melhor qualidade de vida através da educação por parte dos pais era percebida pelo número de alunos que frequentavam a escola. Seu Lindolfo relatou que na década de 50, quando estudava, tinha muitos alunos. A professora lecionava de manhã e de tarde. *“Tinha um tempo que tinha uns 50 ou mais alunos, uns 60... Então ali era muito aluno, Ô, enchia aquela escola.”*

A preocupação, segundo depoimentos da família, era que as crianças aprendessem a ler, escrever e resolver as quatro operações da matemática. A continuidade dos estudos era visto por eles como impossível na época. Os filhos estudavam até a 4ª série primária. Não havendo outra oportunidade, muitos refaziam a mesma série para poder permanecer mais um tempo na escola.

Seu Lindolfo recorda que, quando foi para a escola, os professores eram mais rígidos. *“A gente nem podia olhar para o lado. Muito menos conversar.”* Segundo ele, os professores eram mais respeitados e valorizados. Eles eram os líderes da comunidade e representavam uma autoridade. Apesar desta rigidez relatada, percebe-se carinho e respeito pela professora nas falas do seu Lindolfo. *“E olha! A Dona Rosina! Assim, com ela foi uma beleza. Era meio brava, mas isso foi bom pra nós. O que nós aprendemos com ela!”*

Com relação ao preconceito e à discriminação, segundo Irene, em sua época talvez não fosse muito evidenciado. Porque as crianças tinham até medo de falar. Em seu tempo de escola, havia um pouco de preconceito racial e religioso, mas, mesmo assim, segundo ela, ocorriam casamentos de alemães com os ditos “brasileiros”, e católicos e protestantes. Sofrer discriminação por ser rural não existia, pois na sua escola todos eram do campo. Sobre outras formas de preconceito pouco ouvi relatar: *“É... Naquele tempo nas escolas, não tinha assim, ah tu é isso, tu é aquilo. Não tinha assim esse problema” (Irene, 43 anos).*

Já para Renata, que estudou na escola núcleo, na sede do município, a religião e o fato de morar no meio rural a fizeram passar por situações de discriminação por parte de seus colegas de classe.

Com relação à oferta de tecnologias e materiais pedagógicos também é bem visível a dificuldade encontrada pelos alunos do meio rural, desde os tempos de seu Lindolfo até os tempos de sua neta que só viu o xérox a primeira vez, na década de 90.

Seu Lindolfo acredita que a ida das crianças para uma escola centralizada no meio urbano também interferiu no comportamento deles, *“as crianças ficavam mais calmas aqui e não aprendiam tanta besteira que nem lá todos juntos”*.

Renata, que viveu a experiência de ser aluna de “escola isolada” e obrigada a frequentar a escola núcleo na sede do município para dar continuidade às series finais do ensino fundamental, faz uma referência ao problema do comportamento e da aprendizagem: *“Tinha aprendido muito mais aqui. Aqui era tudo mais respeitado. E era tudo quietinho na sala de aula. A gente aprendia mais. Meu maior problema foi este. Eu cheguei lá na Santa Rosa... Eu era acostumada aqui quietinha, tudo assim né, daí quando cheguei lá na quinta série já tinha mais bagunça, mais coisa, e eu já não me concentrava bem. Já era mais difícil. Eu sei que se essas escolinhas voltassem e as crianças menores pudessem estudar ali eu aposto que eles iam aprender mais, se dedicar mais. Teriam mais vontade. Eu acho muito cansativo e... A turminha que vai pro jardim, os pequeninhos, muda completamente. A filha do nosso vizinho ali, ela é uma criança muito querida e boa. Mas ela deixa tudo o que ela sabe, o que aprende aqui com o pessoal daqui, de lado, pra fazer tudo o que os amiguinhos dela da praça fazem. Ela ficou de férias e já estava bem queridinha. Ela fica bastante aqui comigo. Agora ela começou ir pra aula, ela já mudou. Mudou completamente o jeito dela pensar, o jeito dela agir. Muito diferente! Se tivesse essa escolinha aqui e eles fossem os pequeninhos assim da idade dela de seis aninhos, acho que eles aprendiam bem mais. Aprendiam na pratica também, assim”*. (Renata, 22 anos). Seu Lindolfo completa: *“E aqui tinha sempre uma horta boa ao redor da escola que as crianças cuidavam”*. *Que nem nós quando fomos para a escola. Eu me lembro de que quando eu estudava, tinha uma horta boa, que nós tínhamos que fazer. Plantava de tudo. E daí a sobra que dava os professores sempre levavam pra comer em casa.*

Com relação à locomoção até a escola Renata faz o seguinte relato: *“Nós íamos de manhã cedo pra escola. Às vezes o professor dava aula de manhã; às vezes de tarde. Ele mudava muito também. Mas ia cedo. E frio... Geada! Nós pequeninos. Olha, era difícil. A pé. Daí depois nos já estava na terceira, quarta, por ali, daí a gente já vinha de ônibus pra casa. No último ano (quarta série) daí o ônibus já vinha até aqui nos trazer”*.

Por ter passado pela experiência de ser deslocada para a escola núcleo, Renata é bem incisiva com relação à educação de seus futuros filhos: *“Mil vezes aqui. Mil vezes. Eu acho muito cansativo. O que eu passei foi bem difícil. Se eu pudesse decidir, meus filhos estudariam aqui, mais perto de casa. As crianças do meio rural não têm acesso à educação infantil, nem a creche. As mães da praça têm o direito de deixar seus filhos na creche para trabalhar. E as mães do meio rural?*

Tem muitos casos de pais que precisam deixar seus filhos pequenos. Às vezes saem para fazer alguma coisa ou têm que trabalhar. E deixar na mão de qualquer um também não dá. Eu acho que seria a melhor coisa que poderia sair por aí, voltar essas escolas”.

Encerramos nossa entrevista lembrando que um dos fatores relevantes para o fechamento das escolas foi o número reduzido de alunos em cada comunidade. Lembramos também que antes dos alunos serem levados para a escola núcleo na sede do município, houve uma nucleação na própria comunidade, quando foram juntadas três escolas.

A conclusão da Família em relação a todo este processo de nucleação é que, se na época tivesse ampliado a escola, melhorado sua estruturada e oferecido professores com formação, esta poderia ter permanecido na comunidade.

Nossa entrevista durou aproximadamente três horas. Enquanto relembávamos o passado e se ouvia os relatos de suas experiências, os momentos de dor pela perda de alguém, os momentos de alegria pelos passos evolutivos da família, pude perceber a alegria no semblante de cada um e quão prazeroso foi nossa conversa.

Enquanto fazíamos nossas conclusões, dona Ermelinda, em passos largos, já preparava os apetrechos para ordenhar as vacas. A essas alturas, o menino Rafael já havia providenciado a distribuição dos alimentos nos cochos distribuídos por todo o estábulo. Despedi-me de todos e retornei venturosa e abastecida pela conversa realizada. A chuva prometida, contudo, não veio.

4.1.2.Família 2 - “De San Beneditto di Pó – Itália, a Santa Bárbara - Santa Rosa de Lima”.

Pressionada pelo tempo, parti rumo a Santa Bárbara. Incrustada nos pés da Serra Geral, essa comunidade faz divisa com o município de Urubici. Trata-se da comunidade mais distantes da sede do município de Santa Rosa de Lima, ficando a vinte e cinco quilômetros da escola núcleo. A comunidade foi colonizada por volta de 1912. As primeiras famílias a se instalar foram os Cataneo, Loch, Bonetti e Beckauser.

Para vivenciar melhor o dia a dia dos sujeitos que convivem no processo educacional do meio rural, me utilizei do transporte escolar, juntamente com as crianças e professores para chegar ao meu destino. Em frente à escola núcleo fiquei esperando até que o ônibus chegasse. Ao estacionar, este já trazia consigo crianças da escola infantil, das diversas localidades, que eram distribuídas então nos seus devidos transportes. Ao sair da escola núcleo, iam apenas algumas crianças e a

ex-professora da escola isolada da comunidade de Santa Bárbara. Com o fechamento daquele estabelecimento, ela passou a ser transportada junto com seus antigos alunos até a sede do município, onde ela, pela escassa habilitação foi (re) “aproveitada” na escola infantil.

Chegando à EEB Professor Aldo Câmara, onde estudam alunos de 6º ano ao Ensino Médio, o transporte escolar - um ônibus adaptado para 51 lugares - é totalmente tomado e passa a ficar “entulhado” de criança, jovens e adolescentes. Percorridos mais ou menos três quilômetros, já haviam descido treze pessoas entre estudantes e merendeiras da escola.

O ônibus não oferecia segurança, pois os bancos não contavam com o braço de proteção e com cintos de segurança. Para poder sentar, as crianças se ajeitavam três a cada banco. A estrada um tanto íngreme e de chão batido, toda encovada, não oferecia um mínimo de conforto aos tripulantes daquele veículo.

Em meio a reflorestamentos de pinus e eucalipto, lá íamos nós. Uma parada após a outra. No desembarque, os irmãos mais velhos protegiam os irmãos mais novos. Até o meu destino, na família Bonetti, foram vinte e cinco paradas. Saímos da escola às onze horas e quarenta e cinco minutos e chegamos às treze horas e cinco minutos. Meu destino era a última parada. Desceram comigo Igor (14anos) e Iuri (10 anos), membros da família.

Um pouco enfasiada da viagem e caminhando em direção da casa começo a ter uma sensação de conforto pela simplicidade da propriedade. A casa construída com madeira serrada a braço mantinha uma característica quase em fase de extinção pela região. No porão, um carro zero quilômetro em meio aos antiquários da família. Um verdadeiro contraste entre o antigo e o novo. O velho nos contando a história dos antepassados e o novo informando o momento histórico em que nos encontramos.

Ao nos aproximarmos do terreiro da casa, uma sensação de retorno à natureza. Um sossego geral. Apenas o barulho da água que incansavelmente escorria pela mangueira, proveniente de uma fonte protegida no meio da mata. Ainda no meio da varanda, um mini lago que abrigava alguns peixinhos, embelezando ainda mais aquele ambiente.

Quando adentramos na casa, o anfitrião e sua nora já estavam sentados à mesa, aguardando nossa chegada. A mesa, localizada próximo da passagem da sala para a cozinha, contornada por dois bancos de madeira, estava servida com um cardápio colonial de arroz, aipim, feijão, macarrão, carne suína ensopada e arroz com leite. Iuri, o

caçula, fez birra com o primeiro prato servido pela mãe. A substituição imediata pelo arroz com leite o fez comer.

O hábito de colecionar e guardar antiguidade são um ponto forte da família. As paredes são repletas de penduricalhos. Quadros com fotos da família, santos, distintivos de time de futebol. Até os trabalhos escolares são pendurados na parede.

Segundo os registros fornecidos pelo “Sêo” Remi - um jornal datado em primeiro de julho de 2004 (Jornal A Notícia), do qual recebemos uma cópia - a família Bonetti, é a quarta geração de imigrantes italianos que chegou ao Brasil. Os Bonetti são procedentes de San Benedetto di Pò, província de Mantova, na Lombardia. Seus antepassados decidiram abandonar a terra natal em 1879, quatro anos depois do início da grande diáspora (1875) provocada por um quadro de extrema miséria na península itálica. Vieram acompanhados de cinco filhos o mais velho tinha 12 anos, e mais um irmão. Na Itália eram agricultores e trabalhavam de meeiros (*mezzadri*). Da colheita, 50% iam para os proprietários, 25% para o governo e para a igreja e 25% para quem trabalhava na terra. Assim explorados (*Sfrutatti*), se viram na contingência de emigrar, em busca de nova vida. Vieram de trem até o porto de Genova, fazendo, depois, sofrida travessia oceânica, de trinta e seis dias, no porão de um navio. Antes, jamais haviam visto o mar.

Chegaram a Laguna, utilizaram embarcações precárias para se deslocar até um pouco acima de Tubarão, de onde continuaram por trilhas de tropeiros até chegar a Pedras Grandes. Prosseguiram em carros de boi até Azambuja. Neste local, o governo brasileiro havia construído um grande galpão para alojar imigrantes recém-chegados. Em lombo de burros, os Bonetti seguiram viagem até Armazém, oito ou nove quilômetros à frente, onde construíram provisoriamente barracos cobertos de palha.

Os Bonetti vieram animadíssimos da Itália, pois dois primos emigrados dois anos antes lhes escreveram dizendo que no Brasil havia fartura: a terra era fértil, a caça era farta e o clima bom. Alertaram, no entanto, que era preciso trabalhar muito. Com o aumento da família, a subsistência tornou-se difícil por falta de espaço vital, obrigando os descendentes a procurarem novas terras. Por volta de 1915 e 1922 desbravaram o Rio Coral, em Orleans. Depois, rumaram em direção à Encosta da Serra Geral, formando novas comunidades como Forcadinha, Rio dos Bugres, Boa Vista e Santa Bárbara, comunidade onde se dá a pesquisa. Na década de 50 quatro irmãos Bonetti migraram para o estado do Paraná. O tronco da Família Bonetti que foi entrevistada na minha pesquisa, permaneceu em Santa Bárbara.

Remi, 84 anos, é o terceiro filho de uma família de nove irmãos. É casado com dona Almerinda Loch, 82 anos. Juntos há 61 anos, construíram uma família com nove filhos. Todos os filhos são casados. Junto com o casal mora o filho mais moço, Ivo, de 41 anos. Casado com Isaura, 41 anos. Ele é pai dos meus companheiros de ônibus. A filha mais velha do casal é casada e mora próximo da família. Durante a semana, trabalha na comunidade vizinha de Rio dos Bugres, cuidando de um casal de idosos, enquanto seu esposo faz o transporte de leite para uma queijaria.

Remi e Almerinda conheceram-se ainda crianças, na própria comunidade. Casaram em 1951. O casamento foi triplo. Casou junto com um irmão e uma irmã. Antes de casar, ele e seu irmão construíram suas casas. Primeiro construíram a casa de seu irmão, depois a sua. A irmã foi morar com o marido dela. Nesta época, era obrigação do homem construir a casa. Para construir a casa serraram toda a madeira a braço. A madeira era abundante, mas faltavam equipamentos diz ele. “Hoje esta tudo mais fácil”.

Dona Almerinda é a terceira filha da família Loch. Perdeu sua mãe ainda criança e disse ter sofrido muito quando seu pai se casou novamente, já que sua madrasta era muito brava. Encontra-se acamada há dez anos. Não consegue andar devido a um problema que lhe atingiu os pés, e que os médicos não conseguiram identificar. Suspeitaram de uma picada de aranha. Seus pés ficaram muito inchados e necrosados. Fez uma cirurgia e depois disso não conseguiu mais andar. Também foi acometida de um derrame. Seus membros, especialmente as mãos, ficaram repuxados, dificultando-lhe o manuseio de qualquer objeto. Vive em uma cama, localizada próxima a uma janela, no canto da sala, de onde, durante o dia, pode avistar a propriedade e parte da estrada que dá acesso a sede do município. Ao cumprimentá-la, entre lágrimas e soluços, ela não escondeu a tristeza da situação penosa em que vive. As mãos geladas transmitiam a sensação de desesperança.

Na década de 50, a economia era baseada na engorda de porcos e na venda da banha. Queimavam a “coivara” plantavam milho e abóbora e soltavam os porcos no meio da roça para engordar. O lucro da criação de porcos era investido em terras. Remi conta que gostava muito de comprar terra e trabalhava muito para isso. *“Com dez porcos que vendi deu 440 contos. O lote que comprei era um conto e quinhentos. Precisava de mais trinta porcos para pagar um lote de terra. Assim eu fui comprando terra. Eu fui de muita terra. Depois comprei terra para os filhos. Dei 50 hectares de terra para cada filho”.*

A vida dos primeiros colonizadores que habitaram o meio rural foi de muitas dificuldades. O trabalho era penoso tanto para homens como para mulheres. *“As dificuldades não eram poucas. Mas você sabe que eu sempre gostei de trabalhar. Desde pequenininho. Até vinte e dois anos, obedecia ao pai. Eu dizia: vou ter que casar para ninguém mais me mandar”*. Conta Remi com um ar de satisfação e de graça.

Quando criança, a vida social se resumia à igreja, pois nesta época ainda não existia a escola. A primeira igreja, a exemplo da casa da família Bonetti, também foi construída com madeira serrada a braço. Aos domingos, as crianças passavam muito trabalho. Todos tinham que ir a missa. A igreja era muito pequena e as famílias eram numerosas. Não havia lugar para todos. Quando era calor, os cantores suavam muito e molhavam as costas das crianças que ficavam sentadas ao chão. *“A Igreja era muito pequena e enchia. Aqueles “italianão” cantavam e rezavam. Quando era calor molhavam tudo as costas da gurizada com o suor. Rezavam e cantavam bonito. Cantavam em latim. Era muita gente”*.

As famílias eram muito numerosas e não tinha escola. Seu Remi nunca foi à escola. Aprendeu a ler e escrever com seu irmão Renel. Este foi morar na casa de um professor alemão, na comunidade de Santa Catarina, onde ficou por sete meses, tempo suficiente para cumprir a tarefa de aprender a ler e escrever para depois ensinar os outros irmãos. Seu pai também ensinava, mas não tinha paciência. Ele ensinava seus irmãos a noite. Seu Remi não se esquece das aulas que tinha com o irmão e hoje acha engraçada a cena vivida. *“O Renel a noite era para ensinar nós. Daí, ele chamava nós de burro. E nós dizíamos pra ele que ele era nosso irmão”*.

Mais tarde foi construída a escola na comunidade e Renel chegou a ser o professor. Os filhos do seu Remi já tiveram oportunidade de estudar na escola. A rotatividade de professor era muito grande.

A madeira para construir a primeira escola foi serrada a braço pelo Seu Remi e seu compadre. O prefeito da época sabia que os dois serravam e contratou os serviços deles. Depois, vieram dois carpinteiros, que se hospedaram na casa de Remi durante dezesseis dias. Na chegada, os carpinteiros ficaram muito satisfeitos ao ver a vara de quatro metros de salame pendurada no fumeiro, após o abate de um suíno. Como não havia nenhum sistema de refrigeração, toda a carne do animal era preparada em forma de embutidos ou salgada para a sua manutenção. Até hoje, Remi manifesta tristeza ao lembrar que o prefeito da época não lhe pagou a madeira. E o terreno para a construção da escola foi doado pela família

Após uma retrospectiva da memória da família Bonetti, nossa entrevista foi conduzida para o tema do fechamento das escolas isoladas. Sobre a rotina da família, em função da vida escolar dos filhos, o dia começa muito cedo. Os meninos acordam às cinco horas e trinta minutos. Arrumam-se e vão para o ponto de ônibus, sem tomar café. O ônibus passa às seis horas da manhã. Igor e Iuri são os primeiros a embarcar. Ainda sonolentos têm o privilégio de escolher o banco que querem sentar.

Igor tem quatorze anos e estuda na segunda Série do Ensino Médio. É bastante comunicativo e educado. Desde cedo teve que cuidar e proteger, junto com a irmã Aline, seu irmão Iuri, que começou a ir para a escola com seis anos. Atualmente ao chegarem à escola participam de três aulas. Só então vão fazer sua primeira refeição do dia, às dez horas da manhã. Quando gostam da merenda, comem. Se não gostam, só vão comer às treze horas ao retornarem para casa. Isso é comum a todas as crianças que moram nesta comunidade. Ao chegarem à residência, conforme verifiquei, almoçam e em seguida cuidam dos afazeres diários: cuidar dos animais, especialmente das ovelhas. A família Bonetti trabalha com ovinocultura. Iuri se encarrega de dar mamadeira a um filhote que foi rejeitado pela mãe. Igor auxilia a mãe e o pai nos cuidados dos piquetes e monitoramento das ovelhas. A família desempenha ainda atividades de reflorestamento de pinus e eucalipto. E plantam de tudo para o autoconsumo.

Tanto Igor quanto Iuri reclamam do cansaço do dia a dia, da longa viagem de ida e volta até a escola e do acordar cedo. Enquanto eu conversava com a “nona” (avó em italiano), Iuri, o mais novo se esticava no assoalho da casa, demonstrando um pouco de cansaço. Segundo Isaura, a mãe, as crianças fazem as tarefas escolares à noite.

Isaura está casada há 23 anos. Disse não ter tido infância. Sua vida foi só trabalhar. Seu pai era muito severo e não deixava as filhas sair nas festas. Não via a hora de casar para sair de casa. Conheceu Ivo em um baile de carnaval, em que, com muito apelo seu pai deixou ir. Eram três irmãs. Percorriam a pé longas distâncias (10 quilômetros). Conta que na viagem brincavam dizendo: “alguém precisa arrumar um namorado que tenha carro para trazer nós de volta”. E naquele dia ela encontrou Ivo. Depois de dois anos de namoro, casaram-se e vieram morar em Santa Bárbara, pois era costume nas famílias tradicionais, o filho mais novo permanecer morando com os pais. Estudou até a quarta série. E diz com muita tristeza que só não estudou mais por que não teve oportunidade.

Os (as) professores (as) que atuavam na escola da comunidade eram sempre moradores do local. O nível de formação não ultrapassava a quarta série primária. Remi considerou positiva a ida das crianças para sede do município, pela rotatividade e falta de formação dos professores e pelo fato do ônibus pegar seus netos “na porta da casa”. *“Eu acho assim: como fizeram para os alunos irem tudo lá, acho que ficou melhor. Porque escola ali, escola por tudo quanto é lugar, dia de chuva e coisa, tinha que ir pra escola. E, assim, vem o ônibus. E o ônibus hoje em dia pega tudo quase na porta. Eu acho que isso ali, por uma banda, é melhor”*.

Na avaliação da família Bonetti, à distância e a condição das estradas não têm causado problemas maiores. E o ônibus não tem faltado muito. O árduo trabalho e as dificuldades estavam tão encravados na vida desta família, especialmente do seu Remi, que a viagem distante para as crianças não deveria significar sofrimento. Para quem viajou sempre em lombo de mulas, carro de boi, etc. viajar de ônibus é mais do que conforto.

Seu Remi relatou que sempre gostou de três coisas na vida: comer bem, dormir bem e trabalhar bastante. Hoje diz que só faz duas coisas: come bem e dorme bem. Já não trabalha mais tanto. Conta que quando era novo só descansava no sábado à noite. Trabalhavam muito mesmo. Não saía a noite “nem para comer, porque a noite foi feita para dormir”.

Antes de concluir nossa conversa, me convidou para apreciar os quadros de fotos que estavam expostos em uma parede próxima à janela da sala. Com um ar de satisfação, me apresentou cada um dos filhos e filhas, com um carinho qualificado de pai. Também não se esqueceu de me apresentar à flor de maio, que desabrochava naquele dia.

4.1.3.Família 3 - “A escola? Simplesmente avisaram que ia fechar e pronto”

De carona, em uma moto, saí da família Bonetti em direção à família Oliveira e Steinback, na busca de mais informações. O ar gelado que tocava meu rosto, num clima frio característico da base do paredão da Serra Geral, me dava uma sensação de insegurança, por estar sobre duas rodas. Com as duas mãos atadas em um pegador da garupa não podia contar com o suporte do corpo miúdo do meu pequeno guia que habilidosamente, conduzia sua motocicleta por aquelas estradas sinuosas, esburacadas, contornadas por ribanceiras, para não dizer, uma estrada sinistra. A destreza e a tranquilidade do piloto, defendendo cada

buraco e os estrumes das vacas que passeavam pelo caminho, demonstravam cuidado com a caroneira, o que tirava, aos poucos, meu desconforto. Em aproximadamente cinco quilômetros, mesmo ansiosa, percebia os campos limpos e amarelados pela seca que persistia por alguns meses naquele território. Já era final de tarde e nas poucas casas que se avistava, a chaminé anunciava com sua fumaça a presença de pessoas. Isso me passava uma sensação gostosa do aconchego de uma casa aquecida pelo fogão à lenha.

Ao chegar à propriedade dos Oliveira/Steinback, agradeço meu guia, que imediatamente dá a volta e retorna. Aparece uma juvenzinha de treze anos. Era Graziela, a neta da dona da casa. Prontamente, ela me convidou para entrar e ficar à vontade. A “nona” (culturalmente são chamadas as vovozinhas de etnia italiana) já estava chegando, anunciou.

A casa é simples, de madeira, cercada por uma tela de metal apoiada em postes de madeira já um tanto envelhecidos pelo tempo. No quintal, atrás dessa construção principal um verdadeiro zoológico: patos, marrecos, galinha de angola, galinhas, cisne, peru, cachorros. Imediatamente, Graziela me apresenta o “Chico”, um macaquinho que foi adotado pela família. Isso ocorreu após os cachorros matarem a mãe do Chico ainda um recém-nascido. Ele estava, agora, com um ano. Dentro da casa, penduradas na cozinha, diversas gaiolas com uma grande variedade de aves nativas: papa-banana, chupim, coleira, bico de fogo e periquito.

No canto da cozinha um fogão a lenha, onde repousavam dois gatos, um pardo e um preto, em meio às panelas que certamente ali descansavam desde o meio dia. As em volta paredes eram entulhadas de penduricalhos, negros pela ação da fumaça. No outro canto da cozinha um amontoado de coisas diversas como sacas de batatas ou ração, tonel para leite etc... Ao centro, uma mesa onde a jovem Graziela fazia suas tarefas.

Moram na casa, a “Nona” (Dona Rosa), o “Nono” (seu Marcos), Graziela e Lindalva (conhecida como Talouca).

Graziela é filha caçula do primeiro casamento de “Tião”, quarto filho de Dona Rosa e seu Marcos. Uma menina muito ativa e decidida. Com a separação dos pais, sua mãe foi morar em outra cidade levando-a consigo e deixando sua irmã Daniela. Posteriormente, sua avó a trouxe para morar com ela. Sua irmã já se casou e foi morar em uma comunidade vizinha. Seu pai Tião vive com uma nova companheira em uma comunidade próxima.

Quando veio morar com a avó, já frequentava a escola infantil. A avó que havia sido transferida para esta unidade escolar após o

fechamento daquela onde lecionava, tornou-se sua professora. Recorda que uma vez o ônibus patinou e deslizou e a avó teve que sair às pressas com ela, que ficou com muito medo. Ainda hoje não esconde a insatisfação em fazer uso do transporte escolar a esta distancia e ter que acordar cedo. *“Ah é muito ruim. Demora muito... é muito cansativo pra ir e voltar. A gente sai daqui às seis e meia. A gente acorda às cinco e meia e sai às seis e meia. Aí chega em casa uma hora. A gente não toma café e daí só vai comer às dez horas no recreio”*.

Assim é a rotina da jovem Graziela, acorda cedo, vai à escola e quando retorna, auxilia a família nos afazeres domésticos. Não tem um vínculo muito acentuado com a atividade agrícola. Ajuda nos afazeres da casa. Às vezes ajuda o tio que mora no terreno vizinho a ensacar carvão vegetal. E esporadicamente ajuda na ordenha das vacas pretinha, barrosa, baiana e jersinha. Nos finais de semana vai de “biz”, a festas e bailes com as amigas. Têm acesso a algumas tecnologias de informação como internet e celular. A propriedade conta com cobertura de duas operadoras de celular.

Graziela diz que o que mais gosta de fazer é jogar futsal. Participa das escolinhas desse esporte e através delas de jogos escolares. Estabelece por esta via múltiplas relações com adolescentes de sua idade. Anseia por morar longe do meio rural. Pretende estudar e tornar-se uma advogada. *“Eu já disse pra minha vó: se não fosse por eles eu já estaria bem longe. Só porque eu gosto muito deles é que dá vontade de morar aqui”*.

Aqui, dona Rosa e seu Marcos vivem juntos há 50 anos. Dona Rosa nasceu em Anitápolis e é a terceira filha de uma família de oito irmãos. Com cinco anos de idade, foi morar em Boa Vista, Rio Fortuna. Estudou em uma escola de 80 alunos com um professor só. *“Para dar conta de tantos alunos, só na vara. Tinha moço de 15 e 16 anos na escola”*. Com 12 anos terminou a 4ª Série. Depois, estudou um pouco no supletivo em Braço do Norte. Foi uma jovem que não viveu a adolescência. Nem a juventude. Ainda criança, tinha que trabalhar muito. Viviam da engorda de porcos e para isso plantavam muito milho. Trabalhavam ainda com engenho de cana e farinha. Reclama um pouco da vida difícil que teve que enfrentar. *“A vida da gente foi que nem escravo. Só trabalhar. E domingo de manhã arrumava tudo o serviço e ia rezar o terço. Muitos domingos a tarde a gente puxava o feijão da roça. Plantava o milho cravo, aquela semente bem miudinha. Ganhava*

“sueta”³¹. Os mais pequenos tinham que plantar cinco litros e os maiores dez litros. A gente trabalhou muito.

A aproximação do casal se deu na comunidade de Boa Vista, através de sua mãe, que o conhecia melhor. Sob sua influência se casou no religioso com apenas 15 anos de idade. Depois, com 19 anos, casaram no civil. O jovem casal, sem uma estabilidade e sem moradia fixa, vagou um bom tempo, passando por diversas comunidades. Só mais tarde, se estabeleceram na comunidade de Santa Bárbara, onde residem até hoje. Seu Marcos veio trabalhar em uma serraria e Dona Rosa veio lecionar.

Suspirando, recordava a dificuldade que passou ainda muito jovem e sem muita experiência e já com cinco filhos pequenos. Levantava cedo, fazia café para seu companheiro e arrumava seus cinco filhos para ir à escola. *“Sabe como eu tinha que fazer? Acordar de manhã cedo, tirar o leite, fazer o café para o Marcos. Eu com cinco filhos pequenos arrumava eles e levava tudo pra escola, tudo em jejum. Às dez horas, quando chegava a hora da merenda, eles comiam”.*

A escola foi criada antes de o prédio ser construído. Começou a lecionar na varanda de sua casa. Assim nasceu mais uma “escola isolada”. Após a implantação da escola dentro de sua propriedade, cursou o supletivo de 5ª a 8ª série. Mais tarde, foi indicada para cursar o Logus II. Com 50 anos de idade, conclui o 2º grau magistério. *“Este foi o dia mais feliz da minha vida”*, afirma.

A escola sempre manteve no mínimo oito alunos matriculados. Fechou por causa da nucleação. Sobre tal processo, dona Rosa conta que a comunidade escolar não foi consultada, que não houve nenhuma reunião. *“Simplesmente avisaram que ia fechar e pronto”.* Com o fechamento da escola, ela foi transferida e passou a trabalhar com os alunos da Educação infantil na área central do município. Disse ter sido remanejada para escola infantil porque tinha habilitação de nível médio. Diz que quando começou “no jardim” tinha nove alunos e depois de alguns meses já estava com trinta crianças, porque as crianças gostavam muito dela. Conta que foram os cinco anos mais bem aproveitados de sua vida. *“Fechou por causa dessa nucleação. Fechou a minha, fechou a da Salete. Foi dizer que tem que ir pra praça e pronto. Não foi feito reunião nenhuma. Mas vou ser bem honesta pra ti. O trabalho que a gente passava nestas escolas, foi os cinco anos mais bem aproveitados da minha vida dar aula no jardim”.*

³¹ A “sueta” era uma quantidade de trabalho que deveria ser concluído no dia. Caso terminassem antes, eram dispensados mais cedo.

Hoje é aposentada. Tem muita disposição. Semanalmente, na quinta feira participa do encontro da terceira idade, na sede do município. Esporadicamente, recebe a visita dos filhos e ainda sonha conquistar uma casa, do programa “Minha casa minha vida”, mais perto da “praça”. Isso porque, tem muitas preocupações com a netinha que participa nas escolinhas de futsal e muitas vezes precisa dormir fora de casa para poder participar. *Quero que ela participe do esporte e de outras atividades. Mas isso só tem na praça. E aí como faz. Ela vai de moto, eu sei que está errado, mas não tem outro jeito. É a única forma de ela participar.*

É comunicativa e brincalhona. O que faz de sua casa um ponto de parada de muitas pessoas. Ao concluir nossa conversa, já estava escurecendo. Fui convidada para pousar junto da família. Aceitei o convite, pois queria vivenciar ainda mais a rotina das crianças que acordam tão cedo para ir à escola. Em seguida, Graziela serviu-nos um delicioso café. Antes de dormir, por sugestão da jovem Graziela jogamos duas partidas de canastra.

O silêncio da noite parecia uma cantiga. Com a madrugada, lá pelas quatro horas da manhã, foi quase impossível continuar dormindo. O canto dos galos lembrava uma orquestra sinfônica desafinada. Era impossível estimar quantos eram os músicos. Às cinco horas o movimento já não era só mais das aves. Já estava iniciando o dia da família, mais especificamente da garota Graziela.

Quando cheguei à cozinha, ela já estava uniformizada. Seu Marcos já estava com o chimarrão pronto. Acompanhei-o em algumas “cuias” e já podia ouvir as outras crianças que esperavam em frente da casa. Dirigimo-nos ao ponto de ônibus, que fica a cem metros aproximadamente da residência. Estava um pouco frio, uns dez graus aproximadamente. E o dia mal começava a clarear.

O transporte “encostou” e nos acomodamos naqueles bancos frios. As crianças ainda sonolentas seguiam para mais um dia de rotina de um estudante do interior.

4.1.4.Família 4 - “Quantos anos esta menina vai estudar de ônibus?”

Sai cedinho. O dia amanheceu “embrumado”, linguagem local, quando o dia nasce hesitando entre trazer ou não a chuva. Na viagem, o caminho de chão, como todas as estradas que ligam a sede as comunidades, de carro, defendendo um buraco e caindo no outro, liguei o rádio do carro e sintonizei a 106.3 FM, uma faixa muito ouvida no interior do município. No ar um padre. Ele convidava os ouvintes para a

transmissão da santa missa a partir das oito horas. Ouvi sua bênção matinal.

A comunidade do Rio Santo Antônio, uma das mais afastadas da sede do município e com grande dificuldade econômica é formada por imigrantes açorianos. “São os brasileiros”, na linguagem pejorativa usada pelos colonizadores alemães e italianos. Uma comunidade que na década de sessenta atingiu o maior número de habitantes, todos movidos pela acentuada exploração de mata nativa. A exploração desordenada foi provocada por pessoas de fora do município que instalaram serrarias ao longo do Rio Santo Antônio e que aproveitavam a mão de obra barata dos colonos ali instalados. Trouxeram, ainda, outras famílias, principalmente compostas por pessoas que não tinham terra para trabalhar.

Na década de 80, com o esgotamento da mata nativa, ocorre o fechamento das serrarias seguido do esvaziamento da comunidade. Somente permaneceram as famílias com posse de terra, que se viram direcionadas para mais uma atividade exploratória: a produção de carvão vegetal. Atividade esta que permanece por várias décadas e que gradativamente esta sendo abandonada, dada à intensa fiscalização do IBAMA - Instituto Brasileiro de Meio Ambiente.

A família Torquato chegou à comunidade na década de 50. À época, não existia ainda uma organização comunitária. Não tinha igreja, salão e nem escola. Seu Valmor, o chefe da família entrevistada, chegou ao Rio Santo Antônio com sete anos de idade, acompanhado de seus pais e seis irmãos. Tinha dez anos quando frequentou pela primeira vez a escola. No início, as aulas eram ministradas na casa dos pais pelo mesmo professor que atuava na escola da comunidade vizinha. Mais tarde os pais construíram uma escola e o professor era pago pelo governo estadual. Concluiu o ensino primário com 15 anos.

Valmor é o terceiro filho. Tem 65 anos. Apresenta uma estatura média, corpo magro, usa bigode e uma barba recobrando seu rosto enrugado e disfarçando um semblante marcado pelo árduo trabalho como desbravador daquela colônia. Apresenta uma deficiência visual ocasionada por um AVC - acidente vascular cerebral ocorrido na década de 90.

Ainda na escola conheceu sua companheira, a mãe de seus cinco filhos. Com ela “fugiu” aos 15 anos para a casa de uma cunhada. A fuga resultou do medo de namorar ou de chegar perto dos pais da moça. Segundo ele, a timidez e o medo eram marcantes entre os jovens do meio rural, especialmente no que se refere ao namoro. “*O povo de*

antigo respeitava muito o pai da moça. Não é que nem agora. E eles também não davam confiança”.

Nesse quadro era comum na colônia a união conjugal após uma fuga. Fugiam e depois se casavam na igreja, sem festa e sem convidados.

Assim começou a vida da família Torquato. Um namoro na escola, uma fuga e a responsabilidade precoce de assumir uma família. Ambos tinham 15 anos. Com a vinda dos filhos, não foram poucas as dificuldades enfrentadas pelo casal. Tiveram três filhos e duas filhas. Diferente do que acontece na maioria dos casos, em que as filhas migram para os centros urbanos, na família Torquato as duas filhas permanecem morando próximo dos pais. Os filhos é que foram para a cidade.

Ainda com três filhos pequenos adquiriu seus primeiros lotes de terras. As dificuldades eram assombrosas. Não tinha estrada. A passagem se dava por entre trilhas ou picadas no meio do mato. Havia uma ausência total de infraestrutura, de atenção à saúde e à educação. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pela infraestrutura, percebi nos depoimentos a saudade do tempo vivido. Em meio a suspiros seu Valmor relata: *“Pensando bem, naquele tempo era tempo divertido! O tempinho pouco da nossa juventude. Às vezes nos arrumava uma casa, pedia um violão e dançava à tarde inteirinha e não dava briga nenhuma”.*

A companheira de meu entrevistado, dona Verônica, também com 65 anos encontra-se com problemas de saúde e por aconselhamento médico precisa tomar alguns cuidados, evitando qualquer esforço físico. Assim, todas as tarefas desenvolvidas na propriedade como a ordenha das vacas, o manejo do reflorestamento, o cultivo de milho para alimentar o gado e a produção de alimentos para a subsistência da família, são feitas pelo Seu Valmor e pela filha caçula Marileia, de 28 anos, que mora com os pais. É mãe de Camili de nove anos.

A família mora em uma casa muito bem localizada, sobre uma colina, mergulhada no sol durante todo o dia. Uma casa modesta e muito acolhedora. A cozinha é o local mais concorrido. Próximo ao canto do cômodo, um fogão a lenha, todo revestido com cerâmica branca. O zelo pelo fogão demonstra o quanto ele é aconchegante para os que ali vivem. Nos arredores da casa, um jardim recoberto de grama e salpicado por flores coloridas. Um pouco mais afastado da casa, o estábulo para ordenhar e alimentar as vacas. Bem mais afastado da casa, sobre as colinas, um reflorestamento de eucalipto que recobre aproximadamente 50% do total do terreno.

As atividades desenvolvidas na propriedade são resultado de iniciativas próprias de produção, aperfeiçoadas somente pela prática do dia a dia e pela manutenção de experiências que deram certo. A falta de assistência técnica é patente e gerou um sentimento de importância. *“A gente que se criou aqui, no Santo Antônio, num lugar assim, não adianta fazer outra coisa. A gente não sabe fazer direito”*.

A referência se dá à monocultura de eucaliptos e pinus e à produção do carvão vegetal, atividade que prevalece por todo o entorno da comunidade. Os filhos tiveram acesso a uma educação rudimentar, apoiada pelos pais que valorizavam a educação. Nesta família apenas um dos filhos não concluiu as séries iniciais, nível de ensino oferecido na comunidade até o ano de 2004. Entre risos, seu Valmor diz: *“O Lauro não fez nem a 4ª série. Era muito cabeçudo. E hoje ele é vendedor. Quando os outros dizem que a letra dele é feia, quando tira o pedido, ele diz: - vocês olhem bem que vocês entendem”*.

Para Valmor, os professores eram bons. Eles ensinavam a ler, escrever e fazer contas. É isso para aquele momento era o suficiente. *“O meu professor era bom para o nosso estilo, para o nosso tempo. Eu aprendi bem com o meu professor. Nunca reprovei. Tinha trinta e dois alunos numa mesma sala. Tinha quinze alunos. Tudo moço, de dez anos para cima”*.

O medo e a vergonha eram um dos obstáculos no processo ensino aprendizagem. A ordem na sala era determinada pela “vara”, trazida até pelos próprios alunos. *“Os pequeninhos apanhavam mais. Não faziam arte para apanhar. Era o professor que eram ruim mesmo. Se fosse hoje, os professores matavam tudo. As crianças tinham muito medo”*.

Valmor conta que nunca bateu em um filho. Segundo ele, os filhos eram obedientes.

Dos cinco filhos da família, apenas a filha caçula concluiu o Ensino Médio na idade regular. Quando concluiu a 4ª série o transporte escolar já atendia as comunidades mais distantes, levando os alunos para a sede do município, onde a escola oferecia as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Mariléia é uma jovem bastante comunicativa. Tem 29 anos e não se intimida diante dos mais árduos trabalhos. Diariamente acorda às cinco horas e meia, arruma e alimenta sua filhinha, para pegar o transporte escolar e ir à escola onde frequenta a 3ª série do Ensino Fundamental. É Mariléia que em companhia do pai ordenha, ainda a pulso, as nove vacas da família. Conta que sua irmã mais velha foi estudar na 5ª série, na escola da “praça” na época que surgiu o transporte escolar. Rindo diz: *“Ela foi apenas dois dias. Pois ao chegar à escola, o*

professor de matemática havia colocado umas contas muito esquisitas no quadro e que ela não entendia nada. Não foi mais". Segundo ela, a timidez e o medo de perguntar, numa turma formada por alunos do meio urbano e rural, levaram-na a desistir. Lamenta ter desistido na época, mas a vontade de estudar ainda permaneceu. Hoje com três filhos já crescidos está concluindo o ensino fundamental no supletivo.

Léia, como carinhosamente é chamada pela família e pelos amigos, alimenta o sonho de cursar o nível superior. Tem uma dificuldade muito grande de conviver fora de casa, longe dos pais e de sua filha Camili. Com a oferta do curso de Licenciatura do campo oferecido pelo UFSC, no município, vê seu sonho muito próximo de se realizar.

Durante o período que cursou o Ensino Médio, confessa que por muitas vezes teve vontade de desistir por causa da "danada da matemática". Hoje, munida de uma formação básica, com um pouco mais de instrução, somados a experiência dos pais nas atividades do meio rural, gradativamente esta melhorando a propriedade, garantindo o sustento e renda para a família.

Camili é o "xodó" da casa. Uma menina loira e de cabelos lisos que traz no semblante a tranquilidade da segurança que lhe é dedicada pela mãe e pelos avós. Com um sorriso meio tímido transmite a meiguice natural das meninas do interior. Diariamente acorda ainda muito cedo para ir à escola. Uma das principais preocupações de todos os membros da família é com relação ao transporte da Camili até a escola núcleo localizada na sede do município. Diariamente, a menina pega o ônibus, às seis horas da manhã e retorna às doze horas e quarenta e cinco minutos. A estrada que corta um relevo acidentado e contorna ribanceiras, deixa avós e mãe muito inquietos. A saída do antigo motorista já há mais de uma década na linha deixou-os muitos apreensivos com a possibilidade da indicação de um motorista inexperiente.

A escola que atendia as séries iniciais na comunidade, muito próximo da casa dos Torquato, foi fechada no ano de 2004, quando Camili ainda não havia nascido. Como a menina aprecia muito a escola e lá convive com os amiguinhos, a família não vê a escola núcleo na sede como um problema. Até porque Camili não reclama. O que mais os incomoda é a distância que a menina tem que enfrentar todos os dias, em transportes inseguros e superlotados. *"Ela gosta muito de ir para a escola e aprende muito bem. Quer ir todos os dias. Acorda cedo, toma café sentadinha na cama. Todos os dias ela sai gritando, dá tchau para nós em nossa cama e se vai"*, comenta a avó Verônica.

Valmor, que conhece os riscos da sinuosa estrada em que a neta trafega todos os dias no transporte escolar, diz que não fica descansado enquanto o ônibus não chega. Para ele não importa se a escola está localizada na praça. Até acha que lá os professores são melhores, mas não esconde a preocupação com o transporte da meninada. *“Eu sou contra só por causa de uma coisa. Do risco. Porque eles se criam ali dentro. Quantos anos esta menina vai andar de ônibus? E a gente fica com o coração na mão. Outro dia caiu um caminhão na ribanceira. E se fosse o ônibus cheio de criança? Eu vou te dizer: - Eu fiquei apavorado!”*

A família estava aflita porque havia trocado o motorista do transporte escolar. Ele foi substituído por um jovem, com pouca experiência na condução de ônibus. Desejavam que a comunidade pudesse decidir sobre algumas questões, mesmo que fosse à indicação do motorista. Interpelavam para que a experiência e a responsabilidade fossem observadas para maior segurança e tranquilidade na hora de contratar o profissional do transporte escolar.

Para a família, a forma como a escola na localidade funcionava também não era a melhor. O professor não tinha muita formação e poucos recursos didáticos. Quando fechou a escola, houve o problema com a superlotação do transporte escolar. Situação que perdurou por alguns anos. Sem solução para o problema de superlotação, a comunidade reivindicou a reabertura da sua escola. Foi contratada uma professora com formação superior e uma merendeira: *“A escola voltou porque os pais quiseram. Foi muito bom. A professora, vinha da praça e morava perto da escola. Foi contratada uma merendeira da comunidade e a professora gostava muito de trabalhar na escola”*. Essa “volta” da escola foi comemorada pela comunidade. Os Torquato dizem que quando a escola funcionava na comunidade o contato com os pais era mais frequente. Por isso, lamentam que tenha durado pouco tempo, apenas dois anos.

Também gostavam muito da professora. Marilene, filha do seu Valmor e de dona Verônica foi contratada como merendeira. A escola ficava bem próxima da casa dela. Em pouco tempo, a escola foi revitalizada. Fizeram horta, jardinagem e pintura. Com a diminuição do número de alunos, a escola fechou novamente em 2004. A professora e a merendeira foram transferidas juntamente com os alunos para a escola núcleo na sede do município. A família conta que Marilene enfrentou algumas dificuldades quando uma nova administração municipal passou a exigir dela a jornada de trabalho de seis horas na escola. No acordo para a transparência foi a ela garantido o direito de utilizar o transporte

escolar para ir ao trabalho. Com as seis horas, não podia mais ir de transporte escolar. Isso perdurou por aproximadamente dois anos, até que houve a troca de Secretário Municipal de Educação e o novo lhe devolveu o direito de ir e vir com o transporte escolar. Hoje esta satisfeita, pode ir e voltar de ônibus. Só acha que as crianças ficaram muito barulhentas. *“Tem dias que da vontade de dar gritos, para ver se eles se acalmam”*. (Marilene 43 Anos - merendeira)

Apesar de Camili gostar muito de ir para a escola, ela também encontra algumas dificuldades na adaptação, principalmente quando muda de professora. Valmor conta que ela andou meio desanimada por ocasião de mudanças na escola. *“O professor manda (no sentido de determinante) muito. No começo ela foi muito bem com a professora X. Depois veio aquela Y e dava uns gritos. E se gritar com ela... Ela não estava gostando muito não. A professora Z também está quase na hora de se aposentar. Tem dias que ela anda muito nervosa”*.

Valmor acha que o fechamento das escolas nas comunidades dificultou o contato da família com a escola.

Para a família Torquato, o preconceito foi e ainda é motivo de interferência muito negativa na vida das pessoas. Além das discriminações étnica, religiosa, rural/urbano, a discriminação político partidária gera perseguições que machucam e deixam sequelas irreversíveis nas relações de trabalho.

Valmor se remete ao preconceito étnico racial que perdurou muito fortemente no início da colonização. O conflito maior se dava entre “brasileiros” e alemães. *“Se o alemão é racista? Eu nem posso falar muito. Mas, no tempo que nos éramos solteiros, tinha aqui uma vizinha, que tinha uma filha. Não dava para namorar a guria por causa da mãe. A mãe não aceitava. O meu irmão gostava dessa guria. Ela era uma moça muito bonita. E aí não tinha jeito. A mãe pegou essa guria e levou pra Rio Fortuna, porque não queria que casasse com brasileiro. Sovava essa guria. E aí foi indo, foi indo, o meu irmão se ajeitou com uma moça. Daí deixou da guria alemã. E aí um brasileiro pegou e roubou ela. A guria alemã teve que casar com brasileiro. Ainda há poucos dias, o tio dela me contou que essa guria ganhou muita surra da mãe. Conversamos ate por causa disso. O meu irmão não foi bem no casamento e ela também não. Se tivessem deixado os dois, tinha dado certo”*.

Valmor conta que tinha comunidades que não aceitavam os brasileiros entrarem na igreja, nem sepultar os mortos no cemitério. Eles até podiam entrar na igreja, mas a reza era em alemão. Em outra

comunidade a igreja era dos alemães e dos açorianos. Os alemães rezavam antes e os açorianos depois.

A hora do almoço já se aproximava e pude perceber certa agonia no dono da casa. Como militante de um partido político, estava ansioso para que parássemos a entrevista para poder falar sobre o cenário político do município.

4.1.5.Família 5 - “O fechamento da escola? Ah! Com certeza foi muito ruim”.

A família 5 é composta por descendentes de alemães e seguidores da filosofia de Martinho Lutero, ou seja praticam a religião luterana. Dona Blandina tem 65 anos e é agricultora. Seu esposo Osni, de 67 anos, além de agricultor é também marceneiro. São filhos de agricultores e da união dos dois nasceram três filhos. Duas moças e um rapaz.

O bisavô da matriarca veio da Alemanha com mais um irmão. Quando chegaram aqui se separaram: um ficou aqui em Santa Catarina e o outro foi para o Rio Grande do Sul. Esta separação os distanciou de tal forma que nunca mais se viram.

Quando Blandina era criança, a família tinha uma “venda”, um pequeno comercio, que abria nos finais de semana e atendia as famílias daquela comunidade. Vendiam de tudo. Sua mãe fazia um pãozinho de trigo muito concorrido pela vizinhança. O comércio fechou “por conta dos fiados”. Quando seu pai ia cobrar a conta era ameaçado de morte. O desânimo o levou a um alto consumo de bebidas alcoólicas e a família resolveu encerrar com o negócio.

Além do comércio, trabalhavam também com marcenaria. A casa onde moravam era de dois pisos. Na parte inferior ficavam as máquinas e na parte superior eles moravam. Ainda para complementar a renda familiar faziam muita “roça”. Ela conta que quando eram crianças tinham que trabalhar muito. Tinham uma rotina não muito apreciada. Ao chegarem da escola, trocavam de roupa, penduravam a sacola do material escolar, uma bolsa de pano com uma alça comprida, que se pendurava no pescoço e iam ao encontro da mãe. Ela já aguardava os filhos com a “trocha de almoço”. Era uma bacia enrolada em uma toalha e que continha a refeição para toda a família. Todos iam, então, encontrar o pai que estava trabalhando desde cedo. Lá buscavam uma sombra e um lugar adequado para fazer a refeição. Após o almoço, a tarefa de plantar milho, batata doce, barão, rama, mandioca... já os

esperava. O pai fazia as covas, os filhos “semeavam” e a mãe cobria a terra.

Quando adolescente, começou a namorar com Osni. Antes, teve outros “paqueras”. Um deles era de outra religião, o que gerou aborrecimentos. O pai alertou que ela deveria continuar morando com eles e que duas religiões dentro da mesma casa seria um problema. O namoro não prosperou.

Após o casamento, logo tiveram os filhos. E sua vida como dona de casa e agricultora não foi muito diferente daquela de sua mãe. Com os filhos pequenos, ia para a roça. Carregava o menor dentro de um balaio. Na outra mão levava o guarda chuva para protegê-lo do sol. O filho mais velho acompanhava a marcha agarrando-se na ponta da saia da mãe. Ao chegar a seu destino, preparava um lugar para deixar os pequenos brincando ou dormindo. Quando as crianças dormiam, colocava sobre o guarda-chuva um lençol para protegê-los dos raios do sol e dos insetos.

Alguns anos depois do casamento, foram morar com os pais dela. Eles haviam construído uma casa nova, de alvenaria. Vivem nela até hoje, que já completou quarenta e três anos. Junto com os pais dela, criaram seus três filhos. Hoje todos são casados e já constituíram família.

O filho mais velho Rude estudou até a quarta série primária. Como não tinha escola próxima e nem o acesso às séries finais do ensino fundamental parou de estudar para ajudar o pai na marcenaria e nos afazeres da propriedade. A filha do meio Guerte, teve duas filhas ainda solteira. Elas também foram criadas pela Dona Blandina e pelo seu Osni. Mais tarde, Guerte se casou e teve mais um filho. Ela também só estudou até a 4ª Série primária. Hoje, trabalha com produção de leite e cultiva alguns alimentos. Das filhas de Guerte, Karen já esta casada, é mãe de um menino de dois anos e continua agricultora, com ênfase na produção de leite. Karla, a mais velha, trabalha e estuda. Faz dois cursos técnicos à distância. Ivete, a filha caçula é professora contratada (ACT), tem curso superior em pedagogia séries iniciais pela UDESC, através dos cursos de Educação a Distância. É também Conselheira tutelar no município. Os três filhos do casal moram próximos dos pais, cada um com uma casa bem estruturada dentro da propriedade da família.

Seu Osni é um sujeito muito interessante. Tem um jeito especial como empreendedor quando se refere ao tempo. O tempo não o escraviza. Trabalha no seu ritmo. Enquanto eu conversava com sua esposa, em um domingo, ele recebeu três clientes na marcenaria. Tem uma paciência de dar inveja. Quem contrata seus serviços também não

pode ter pressa. Tudo o que faz é com muito cuidado, bem feito e sem pressa.

Nota-se na família uma grande preocupação com a formação e segurança das futuras gerações. Ao serem questionados sobre o tema da nucleação das escolas pude perceber a preocupação da matriarca. *“As crianças da cidade andam na rua, brincando... E não tem o que fazer. Esses, do interior, da roça... se bem que hoje em dia a lei é que não pode botar nenhum filho a trabalhar. Mas eles vão pra lá e dizem: Ah! Porque que eles têm uma vida tão boa? (se referindo as crianças da praça). Eles só brincam de tarde ou de manhã. E nós temos que estudar e quando chegamos em casa temos que ajudar e ir pra roça. Nós também não vamos trabalhar. Porque eles não precisam trabalhar? Por que nós temos que trabalhar? Nós vamos pra cidade também. É assim que eles ficam no interior. Agora se botar uma escola aqui, daí só os filhos de agricultores, da roça, daí eles ficam aqui e aprendem. Os professores, eles tem que ensinar como é o serviço aqui. E os da cidade são bem diferentes. Eu acho que a escola aqui era bem melhor. Quando são pequenos querem ajudar. Vêm as coisas e querem ajudar. Quando ficam maiores ficam lá sentadinhos, só estudando, brincando e quando chegam em casa só querem fazer aquilo que fazem lá. Claro que isso é bom também. Eles têm que aprender. Eles podem aprender. Mas eles tem que aprender um pouquinho mais dos serviços dos colonos, assim, dos agricultores. Porque na roça não vai ficar mais ninguém”.Esses dias nós estávamos conversando aqui quando nos fazia aquelas cochadas de polvilho, colhia arroz, batatinha, feijão. Hoje tudo comprado! Nós graças a Deus ainda plantamos o feijão. O Rude plantou 300 pés de aipim e disse que para comprar o feijão ia trabalhar fora. Ninguém mais plantou o feijão. E agora? Feijão só no mercado e ainda está escasso pelo que a gente vê no jornal.*

Segundo dona Blandina, a maioria dos colonos não esta mais plantando o básico da alimentação. Ela mesma plantou a batatinha, colheu e vendeu para os vizinhos que não tinham plantado.

As netas que foram criadas pela avó haviam estudado na escola isolada antes do fechamento. *“Sentem-se divididas quando questionadas se foi melhor ou pior”. Um pouco com certeza prejudicou. Se antes o pessoal já não queria ficar no campo, depois começaram ir para o centro agora nem pensar né (Karla Luana Folster, neta).* *“Numa parte ficou pior e na outra melhorou porque tinha muita gente que nunca tinha ido até Santa Rosa. Ficavam só em casa. Se era para ir no banco, para fazer alguma coisa, eles não tinham nem condições. Não sabiam nem como ir ao banco. E isso com muita coisa melhorou. Mas para a*

agricultura piorou bastante”. (Blandina). “Um ano eu fui aqui no prézinho, como se dizia. A 1ª Série eu também fiz aqui na escolinha. Mas, assim, sem comparação com hoje. Porque nós andávamos muito. Todo dia, pra ir e pra voltar eram quatro quilômetros. Quando eu comecei ir para a praça já tinha transporte. Agora que eu vejo as outras crianças... Nossa! Não tem nem comparação com o nosso tempo (Karla).

Ao ser questionado se houve alguma dificuldade quando sua escola fechou ela foi incisiva: *“Ah! Com certeza foi ruim. Foi muito ruim. No começo a gente se sentiu excluído lá no meio do pessoal. Porque é assim, aqui em baixo nós falávamos alemão. Era todo mundo conhecido. Quando nós fomos para Santa Rosa, nós não conhecíamos praticamente ninguém. Nós éramos quatro alunos (Eu Karen, Andreia e Jurandir). Lá ninguém falava em alemão. A nossa sorte foi que o professor Salésio foi meu professor lá. No 1º ano foi muito ruim lá. Agora não tem nem comparação com o ensino que tinha aqui com o de lá. Não que o professor Salésio fosse ruim, mas o acesso que tinha lá era melhor, biblioteca era tudo né. Hoje, como está eu acho vantagem ir para Santa Rosa. A não ser que tivesse uma estrutura melhor aqui. Só que do jeito que estavam as escolinhas aqui no interior? Com uma estrutura melhor, com certeza seria melhor aqui. Até porque é mais perto e tudo.*

Karla terminou o Ensino Médio em 2007, trabalha em uma padaria na sede do município e frequenta dois cursos técnicos a distância, tendo aula presencial uma vez por semana na cidade de Tubarão a oitenta quilômetros de Santa Rosa de Lima. Um dos cursos artes visuais lhe custa a ela R\$ 190,00 mensais. O outro de processos gerenciais R\$ 230,00. Ficou entusiasmada em cursar a Licenciatura em Educação do Campo.

A família Folster tem um arsenal de amplas experiências vivenciadas. Um conhecimento acumulado sobre as atividades agrícolas e outras atividades do campo que lhes foram passadas de geração em geração.

A marcenaria é a principal atividade que garante o sustento da família do seu Osni e do seu filho. Além de fazer o trabalho de serralagem da madeira, também fabricam esquadrias com um preço bem acessível. Uma das qualidades do seu Osni, que para a maioria dos capitalistas seria um grande defeito, é não ser “escravo” do tempo. Quando chega um cliente para contratar seus serviços, ele desliga as máquinas para uma “prosa”. Esta ainda é uma característica dos sujeitos que vivem no meio rural.

Tive pouca oportunidade de conversar com seu Osni, em função do número de clientes que o procuraram neste dia, mesmo sendo um domingo. Assim que ele chegou fui convidada para um delicioso café, daqueles que só é servido na colônia. No cardápio, pão caseiro, cuca, bolo, boleira (waffles) geleias, nata (creme de leite) e café com leite. Durante o café, não se falou outra coisa senão do cenário político para as eleições municipais. Seu Osni é também um militante partidário que contagia todos demais membros da família.

Ao terminar o café o dia já estava findando. Saímos para o quintal e continuamos a conversa enquanto observávamos a pequena Camili que insistia a brincar de bambolê e a pular corda. Despedi-me e agradei a todos pela contribuição para a minha pesquisa.

4.1.6.Família 6 - “Eu achava melhor a escola aqui na comunidade”.

Meu destino hoje, entrevistar a família Dutra. Ao chegar a casa, certamente pelos efeitos do frio, a casa encontrava-se toda fechada. Era uma casa de madeira, pintada de cor azul claro, localizada a uns 10 metros da estrada geral. O terreiro era protegido por uma cerca de madeira. Assim que cheguei, fui logo recebida por Dona Luzia, a matriarca da família, que me convidou para entrar. Ela estava só. Como era feriado, o restante da família estava na sede comunitária, local onde a comunidade se reúne nos domingos e feriados. Lá funcionava a escola da comunidade, que hoje se encontra abandonada. Nesta sede a comunidade conta com uma cancha de bocha, um campo de futebol suíço com iluminação elétrica, a igreja, o salão e o cemitério.

A família Dutra é descendente de açorianos, os “brasileiros” costumeiramente chamados. Já a família de Dona Luzia é de origem alemã “Willemann”. Uma família que se constituiu da mistura de “brasileiro” com alemão.

Dona Luzia nasceu na comunidade vizinha de Rio do Meio. Tem 68 anos. É a quinta filha de um casamento que gerou oito irmãos, mais um que faleceu ainda bebê. Sua infância foi marcada por tragédias e desamparo. Perdeu sua mãe com oito anos de idade e em seguida é abandonada pelo pai com seus sete irmãos, os quais foram distribuídos pela vizinhança. Até que casou, passou por cinco famílias.

Quando tinha vinte anos aproximadamente, foi morar com sua irmã mais velha, que já estava casada e então conheceu seu Valdemiro, nesta mesma comunidade. Namoraram um ano e meio e se casaram.

Com o casamento, achou que seus pesadelos pudessem ter sido superados. Engravidou. Estava feliz, ia ser mãe. Mas, parece que o

destino lhe preparava mais uma peça. Ao sentir as dores do parto, chamou a parteira. Ficou sabendo então que ia ser mãe de gêmeos. Alegria dobrada. Durante a vigília, a parteira percebeu que não havia dilatação. Os bebês não conseguiam nascer. Tiveram que encaminha-la ao hospital. Fizeram uma “branda”, uma espécie de maca, onde se amarra um lençol entre duas hastes que servem de pegador para carregar o paciente pelos ombros. Carregaram-na uns vinte quilômetros aproximadamente, até uma comunidade onde um morador tinha um caminhão. Chegou ao hospital, o médico encaminhou para a cirurgia. O primeiro bebê nasceu morto e o segundo viveu apenas quinze dias. Mais um drama na vida de Dona Luzia.

A recordação de uma infância nebulosa, da rejeição do pai e do descaso das famílias com quem convivera, somava-se a mais esta tristeza que ela não conseguia esconder.

Depois dos gêmeos teve mais nove filhos. Depois nasceram seis homens e três mulheres. No décimo filho, quando o menino tinha nove meses, mais um pesadelo. Dona Luzia havia deixado o bebê com as meninas. Quando chegou da roça ele estava chorando. Pediu que as meninas fizessem a mamadeira para ele. Naquele tempo não tinha energia elétrica, era lamparina de querosene. O menino já tomava o leite sozinho. Deitaram-no na caminha e se afastaram. O menino, ao terminar a mamadeira, se levantou e puxou a toalhinha onde estava a lamparina, derramando sobre ele todo o querosene e o queimando todo. Quando a mãe chegou, suas pernas estavam em chamas. Correram buscar um jeep para levá-lo ao hospital. O dono do jeep morava longe. Chegaram ao hospital outro dia de manhã. Quando o deitou na cama do hospital ele faleceu.

Dona Luzia, suspirando com um ar de muita tristeza disse: “eu já sofri muito na minha vida. Penso muito em tudo isso. A minha mãe foi enterrada já fazem tantos anos (1940) mas pra mim parece que foi hoje. Fica na cabeça. Eu não me esqueço. Eu lembro que eu chorava muito, muito.”

Lembra que quando casaram tiveram que trabalhar muito. Iam para a roça de manhã à noite. Quando os filhos cresceram melhorou um pouco. Estes tiveram que trabalhar muito. Segundo ela hoje não se trabalha mais tanto, tem mais equipamentos, mas antes era tudo no braço.

De vez em quando ela se lamentava: “É, não foi fácil não!”

Ao afirmar que com certeza ela também teve muitas alegrias com os outros filhos, ela suspira dizendo: “a gente esquentava a cabeça ainda”.

Enquanto conversávamos ouvia intercalado o cantar do galo, do peru e dos quero-queros.

Seu Valdemiro tem 70 anos é o quarto filho de uma família de nove. Também estudou até a 4ª. Série na mesma comunidade que vive hoje. Foi vereador por dois mandatos. Apresenta certa dificuldade de caminhar por ocasião de um desgaste no fêmur, mesmo assim ainda faz suas roças onde planta milho, aipim, mandioca, cana, etc.

Dona Luzia e seu Valdemiro são aposentados. Com o benefício que recebem, ajudam um pouco nas despesas da casa e na aquisição de medicamentos contínuos utilizados por ambos.

Os filhos estudaram até a 4ª. Série primária, nível de ensino oferecido na comunidade. Já os netos, a maioria está cursando nível superior. Ao ser questionado o porquê dos filhos não continuarem os estudos ela informou que na época não tinha transporte e que também não se dava muita importância para isso.

Moram ainda na casa o filho caçula, a nora e seus dois netos, Milena de 13 anos e Carlos Eduardo de quatro. O jovem casal, além de ajudarem nos afazeres da roça e da casa, também trabalha fazendo “empreitadas” ou mesmo como diaristas.

Ivone, a nora, é uma jovem muito dinâmica e líder na comunidade. Não teve oportunidade de estudar, também pelas dificuldades de acesso. É filha de agricultores e sempre morou no meio rural.

Milena está na 7ª. Série e gosta muito de estudar. Não se custa viajar de ônibus para ir a escola. Já o menino Carlos Eduardo vai pouco para a escola. Tem dificuldades de acordar cedo. Quando questionei sobre o fechamento da escola na comunidade Dona Luzia respondeu: *“Sei lá, eu achava melhor a escola aqui no lugar. Pelo menos, as crianças não estavam sempre na praça. Eu achava melhor a escola aqui. Os pequeninhos já vão desde muito pequenos para a praça, no fim não querem mais nem saber do serviço de casa, da roça.”*

Um dos problemas citado por Dona Luzia é que havia uma rotatividade muito grande de professores e muitos com pouca formação. *Os professores só tinham a 4ª. Série. Eles também não podiam ensinar muito. Só quando vieram duas professoras de Tubarão. Aquelas, eu acho que tinham mais estudo.*

Em meio a entrevista, chega a cunhada de Dona Luzia. É Hilda. Ela tem 78 anos, e conta que quando ia à escola (por volta de 1938), tinha bastante aluno. Em torno de 40 crianças. “Naquele tempo as famílias eram mais numerosas. Eram oito, nove, dez filhos cada uma. Hoje as famílias têm dois”.

Quando foi implantado o transporte escolar nas comunidades, (1988) para os alunos de 5ª a 8ª série, ficava poucos alunos na comunidade. “Os maiores iam lá pra baixo [se referindo a sede do município] e só ficava os pequenos aqui e aí já eram poucos”. (Dona Hilda). Ela relata que hoje, a comunidade conta com 16 famílias. Na maioria delas mora um casal de idosos e mais um casal novo.

Momentos após a chegada de Dona Hilda chega também Seu Valdemiro. Quando me vê diz: “Opa! Caiu uma coisa do céu”. Parece que minha presença o agradou. Muito rapidamente pegou uma cadeira e se juntou a roda de conversa.

Retomamos um pouco sobre a vida de sua esposa com um suspiro ele nos diz: “A vida dela foi muito difícil. Hoje a vida está mais fácil. Nós nunca almoçávamos em casa na semana. Sempre na roça. Hoje esta tudo mais fácil. Na saúde tem mais recurso, a educação tá mais fácil, o transporte pega na porta”.

Depois de muita conversa, o sol desaparece e o frio aumenta. Dona Luzia fica preocupada com a roupa que esta pendurada no varal. O suspiro da família em lembrar momentos que marcaram fortemente suas vidas, principalmente os infelizes, parecia exprimir que hoje a vida vale a pena.

As vozes dos sujeitos do campo nos leva a perceber que a nucleação causou transtornos de diversas ordens à família, à comunidade e especialmente nas relações sociais e institucionais. Os problemas apontados estão organizados em dois blocos. O primeiro refere-se à distância física das crianças da escola, ou seja, a distancia enfrentada pelos alunos e as dificuldades do transporte escolar na superação dessas distancias. O segundo bloco contempla as distâncias subjetivas geradas pela nucleação, ou seja, influências que aparecem na mudança das relações família/escola, na alteração dos comportamentos das crianças e no enfraquecimento das comunidades. Essas distâncias serão discutidas e analisadas no próximo capítulo.

5.CAPÍTULO IV

5.1.DISSCUSSÃO E ANÁLISE SOBRE A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO.

Neste capítulo apresento a discussão e análise das dificuldades apontadas pelos sujeitos da pesquisa no que se refere a esta política. Os depoimentos colhidos e as referências teóricas adotadas confirmam a fragilidade e os desafios de transportar estas crianças para a sede do município e ainda, a distância subjetiva das famílias com a instituição escola sinalizam novos comportamentos das crianças, da família e da comunidade.

Os depoimentos parecem confirmar o óbvio. Paulo Freire dizia que “o óbvio é revolucionário”. Do “óbvio” ilustrado pelos sujeitos nas entrevistas extraí então alguns elementos que servem de apoio para a análise da pesquisa. Estes serão apresentados em dois blocos: As distâncias físicas referenciando as distâncias enfrentadas pelos alunos e os problemas do transporte escolar e as distâncias subjetivas geradas pela nucleação, ou seja, influencias que aparecem na mudança das relações família/ escola, na alteração no comportamento dos alunos e no enfraquecimento das comunidades.

5.1.1.Distâncias Físicas

5.1.1.1. As distâncias enfrentadas pelos alunos

A distância percorrida pelas crianças para ir à escola diariamente causam transtornos de diversas ordens em cada unidade familiar segundo o depoimento da maioria das famílias. Nas comunidades de Santa Bárbara e Rio Santo Antônio, nas quais residem às famílias 3, 4 e 5, os meninos e meninas acordam às cinco e meia da manhã e esperam o ônibus na beira da estrada. Não existe nenhuma estrutura de abrigo para as crianças se protegerem da chuva, sereno ou frio (figura 11). No inverno, quando saem de casa ainda é escuro e precisam do auxílio de uma lanterna. Algumas crianças caminham oitocentos e até mil metros até o ponto do ônibus. Quando chove, o que é comum nas encostas da serra, as crianças acabam por ficar molhadas. Em consequência dessas distâncias, as crianças permanecem muito tempo dentro dos veículos utilizados para este fim.

Figura 25 Crianças esperando o transporte escolar



Fonte: acervo particular da autora.

Além do cansaço físico, o tempo de permanência dentro dos veículos origina uma grande preocupação dos familiares com os filhos ou netos, durante o percurso, dentro do transporte escolar, que se dá em estradas sinuosas e, na maioria dos casos, sem pavimentação. Um depoimento mostra como a apreensão passou a fazer parte da rotina das famílias.

Eu sou contra [nucleação] só por causa de uma coisa. Do risco. Porque eles se criam ali dentro. Quantos anos esta menina vai andar de ônibus? E a gente fica com o coração na mão. Outro dia caiu um caminhão na ribanceira. E se fosse o ônibus cheio de criança? Eu vou te dizer: - Eu fiquei apavorado! (avô de estudante, 65 anos - comunidade de Rio Santo Antônio).

O depoimento acima evidencia o estado de ansiedade a que são submetidos os familiares dos estudantes, diariamente, no período em que as crianças saem de casa até a escola. As queixas das crianças do cansaço das longas viagens diárias que fazem em função da escola também são identificadas neste relato.

Ah é muito ruim... demora muito... é muito cansativo pra ir e voltar. A gente sai daqui às seis e meia. A gente acorda às cinco e meia e sai às seis e meia. Aí chega em casa à uma hora. A gente não toma café e daí só vai comer às dez horas no recreio. (Estudante, – Localidade Santa Bárbara)

O transporte escolar além de não oferecer conforto aos estudantes deixa as crianças cansadas, algumas chegam à escola com enjoos e reclamam de dor de cabeça, sintomas que interferem acentuadamente no processo ensino aprendizagem. Outros ainda reclamam de sono porque precisam acordar muito cedo para pegar o ônibus.

No estudo de Peixer e Varella (2011) realizado na região serrana, os gestores também identificam a dificuldade das crianças em seus deslocamentos.

O transporte escolar é um caos. O repasse feito pelo governo do estado é injusto e não é bom para as crianças que permanecem até quatro horas dentro do ônibus e percorrem longas distâncias diariamente. Tem que ter mais escolas no campo (Peixer e Varella, 2012, p 28).

Pondera-se que há necessidade de um estudo mais criterioso sobre a problemática em questão. Recorde-se que, no que se refere às orientações para o atendimento da Educação do Campo a SECAD/MEC encaminhou uma rica exposição de motivos ao CNE/CEB afirmando que:

[...] as populações do campo continuam enfrentando os mesmos problemas há décadas como fechamento de escolas, transporte para os centros urbanos e outros, fazendo com que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente dentro da sala de aula. (Relatório parecer CNE/CEB N° 23/2007).

Nesta distância, a falta de segurança é outro elemento que afeta a proposta da nucleação. O fechamento das escolas com o transporte de alunos do campo para a sede do município tem gerado alguns problemas que colocam os usuários em situações de risco observadas nesta pesquisa. O transporte escolar transita com superlotação ocasionada pelas caronas (figura12), deixando crianças pelo corredor, sem os

equipamentos de segurança e ainda em estradas de chão de terrenos íngremes que não oferecem segurança, especialmente nos dias chuvosos.

Figura 26 Deslocamento das crianças no transporte escolar



Fonte: acervo particular da autora.

Há de se considerar que a Lei 9.503/97 (Código de Trânsito Brasileiro), em seu capítulo XIII, fixa as condições em que se deve realizar a condução de escolares, em termos de segurança e adequação. No entanto, ainda se observa veículos trafegando superlotados e sem os equipamentos de segurança.

Para os avós e pais que se deslocavam em lombo de mulas ou carros de boi, viajar de ônibus é percebido como conforto. Para eles, a viagem não significa nenhum sofrimento. Em alguns casos, é considerado um privilégio. Um depoente considerou positivo o processo da nucleação.

Eu acho assim como fizeram para os alunos irem tudo lá, acho que ficou melhor. Porque escola ali, escola por tudo quanto é lugar, dia de chuva e coisa, tinha que ir pra escola e assim vem o ônibus e o ônibus hoje em dia pega tudo quase na porta né. Eu acho que isso ali por uma banda é melhor (Avô de estudante, 84 anos Localidade Santa Bárbara)

A partir dos elementos apontados na pesquisa, a reflexão dá-se na perspectiva de implementar políticas públicas no sentido de oferecer escola no campo, nas comunidades e próximo das famílias.

5.1.1.2.Os problemas do Transporte Escolar

A política do transporte escolar oportunizou o acesso de crianças e adolescentes às séries finais do Ensino Fundamental e Médio. O que se questiona é: por que esta modalidade de ensino não foi oferecida no campo? Implantou-se uma política combinada e concomitante, fator decisivo que desencadeou o processo da nucleação das escolas, “expulsando” as crianças e adolescentes do meio rural com o fechamento das escolas rurais.

Até 1988, ano em que foi implantado o transporte escolar no município de Santa Rosa de Lima, meninas e meninos do meio rural frequentavam a escola primária em suas comunidades e em classes multisseriadas. Essas tiveram um papel muito importante no processo educacional do meio rural. Porém, a ausência de uma política pública, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, voltados aos interesses e necessidades das populações que habitam o meio rural somado ao desinteresse dos gestores que absolutizam os aspectos econômico em detrimento aos aspectos da qualidade do ensino geraram a nucleação das escolas rurais. Aos municípios coube apenas o discurso de se justificar diante da suposta precariedade das escolas. Por isso, é uma ação entendida como um abuso aos costumes e à cultura praticada por estes sujeitos. A educação no espaço rural foi muito valorizada especialmente pelos descendentes de alemães e italianos. A pesquisa apontou que no início da colonização em Santa Rosa de Lima, os pais é que construíam as escolas e ofereciam as condições para que os professores permanecessem nas comunidades.

A política do transporte escolar, implantada na década de 80, veio para atender a demanda da universalização do atendimento da educação básica. Oportunizou aos adolescentes e jovens rurais o acesso às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Há, porém, um contrassenso em relação à segurança no transporte das crianças, por ocasião da nucleação das escolas primárias. Os veículos utilizados no transporte não oferecem equipamentos de segurança obrigatório, o estado de conservação destes veículos continua precário e as crianças permanecem muito tempo dentro dos veículos pelas longas distâncias.

A política pública de financiamento da educação brasileira implantada nas últimas décadas aponta algumas irracionalidades,

geradas pelas macro-políticas sobre as quais continuamos sofrendo consequências. Com referência ao transporte escolar, a pesquisa mostrou que o município continua arcando com um custo bem maior no atendimento em relação ao estado.

A tabela 8 faz um comparativo do investimento, por número de alunos, de cada ente federado na manutenção do programa do transporte escolar.

Tabela 8 Número de alunos transportados por rede de ensino; repasse de recursos para manutenção do transporte escolar do Governo Estadual, Federal e Municipal.

Ano	Total Recursos Aplicado Educação (R\$)	Aluno Transportado Rede Estadual	Aluno Transportado Rede Municipal	Repasse do Governo Estadual	Recursos aplicados pelo Município	Repasse Governo Federal PNATE	%
2011	2.072.095,28	123	124	80.760,85	161.560,95	42.201,75	13,7

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Finanças de Santa Rosa de Lima

Os recursos aplicados no transporte escolar totalizam R\$ 284.523,55. Deste valor, o estado contribuiu através de convênio ao município o valor de R\$ 80.760,85. O Governo Federal, através do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), repassou ao município o valor de R\$ 42.201,75 totalizando R\$ 122.962,60. O município desembolsa um valor bem superior à suposta “parceria” entre os entes federados. Os dados demonstram uma grande disparidade. O município investiu R\$ 161.560,95, duas vezes mais que o valor investido pelo estado, para o mesmo número de alunos.

Com base na relação dos empenhos emitidos no período de 01/01/2011 a 31/12/2011, pelo sistema Betha³² de informações, o município investiu em educação um total de R\$ 2.072.095,28. O investimento no transporte de estudantes da educação básica, somando frota municipal e terceirizada registra, pelo mesmo sistema, um valor de R\$ 284.523,55, o que corresponde um percentual de 14% do orçamento da educação com o transporte escolar.

Ao relacionar o investimento do estado e do município fica evidenciado que a disparidade ainda continua. O valor aplicado pelo município no transporte escolar resulta em uma per capita ano de R\$ 1.302,91 por aluno, ao passo que o estado investe apenas a metade, ou seja, R\$ 656,59.

Estimulados pelas discussões através do fórum dos pequenos municípios³³ que compõem o território das Encostas da Serra Geral, foi implantado no município o Regime de Cooperação/Colaboração e Corresponsabilidade entre estado e município, “que tem como finalidade a unificação da escola pública em termos de objetivos e resultados,

³² Sistema contábil e patrimonial utilizado pela prefeitura municipal de Santa Rosa de Lima.

³³ Em maio de 1999, foi instalado o Fórum de Desenvolvimento Territorial Sustentável dos pequenos municípios das encostas da Serra Geral (Rancho Queimado, Anitápolis, Santa Rosa de Lima, Rio Fortuna, Grão-Pará, Braço do Norte, Alfredo Wagner, Angelina, São Bonifácio, Lauro Muller, Gravatal, Armazém, Águas Mornas, São Martinho, Orleães e Urubici). Com o objetivo de iniciar um processo de planejamento estratégico das ações a serem desenvolvidas neste território, a curto, médio e longo prazo, utilizando uma metodologia educativa e participativa, estabeleceu-se uma parceria entre poder público, técnicos, lideranças comunitárias, entidades e sociedade civil organizada, com o intuito de construir um diagnóstico destes municípios, indicando sua realidade, problemas e potencialidades. Isso com o objetivo de definir as prioridades nas ações e projetos a serem desenvolvidos, criando uma identidade para a região.

melhorando e expandindo o atendimento escolar a todas as crianças e jovens em idade escolar”³⁴ (Santa Rosa de Lima, 2005).

Nesta tentativa de superação das irracionalidades, a Comissão Paritária³⁵ organizou a “planilha dos custos do transporte escolar”. Na planilha constavam todas as despesas com o transporte escolar, resultando a per capita real do custo aluno do transporte escolar de Santa Rosa de Lima. A per capita resultante do cálculo realizado pela comissão paritária era multiplicado pelo número de alunos da rede estadual e servia de base para a consignação do convênio entre o estado e o município. O Regime de Colaboração ocorreu no período de 2001 a 2005.

Esta iniciativa, chegou a ser encaminhada para a Secretaria Estadual de Educação, através do escritório do PNUD-SC, no sentido de aproveitar a experiência do regime de colaboração das Encostas da Serra Geral para programar no estado, a primeira tentativa de gradativamente implementar um sistema único de Educação Básica como preconiza a LDB. Diante da falta de apoio financeiro a proposta não foi adiante. Os dados mostram que as irracionalidades ainda persistem.

Ao comparar os custos do transporte escolar, em relação aos recursos aplicados no pagamento de professores, merenda e outros, os dados da tabela 9 comprovam que o transporte escolar absorve um percentual significativo do orçamento global da educação.

³⁴ O plano de trabalho foi elaborado pela comissão paritária formada por representantes da rede estadual e municipal e estabelecia metas que norteariam as ações da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria de Desenvolvimento Regional, durante o ano de 2005, atribuindo competência a cada ente federado.

³⁵ Esta comissão era formada por representantes da rede municipal e estadual dos segmentos: direção, pais, alunos e professores.

Tabela 9 Comparativo de despesas em Reais e porcentagem por atividade da Secretaria Municipal de Educação

Atividades	Aplicação R\$	%
Pagamento de Professores	1.372.102,21	66
Aquisição de Merenda	58.389,83	2,8
Manutenção Transporte Escolar	284.523,55	14
Outros	357.166,29	17,2

Fonte: Secretaria Municipal de Finanças de Santa Rosa de Lima

Excetuando o pagamento de professores e a merenda escolar, o transporte escolar absorve valores equivalentes a todas as outras despesas da educação, ou seja, despesas com materiais, equipamentos, manutenção, etc...

O estudo “Quando nuclear significa fechar: Processo de nucleação no Planalto Catarinense” realizado em julho de 2012 pelas pesquisadoras Zilma Isabel Peixer e Iáscara Almeida Varela junto aos Secretários Municipais de Educação do Planalto Serrano quando se referia ao futuro do transporte escolar, apontou que os “gestores municipais são unânimes em afirmar que o melhor seria manter as escolas no campo”. A pesquisa aponta também depoimentos de secretários dizendo que “o transporte poderá ser minimizado com a criação de núcleos em outras comunidades mais centralizadas”.

Além dos altos custos que recaem principalmente para os pequenos municípios, o estado de conservação dos veículos nem sempre atende as determinações legais. Depoimentos de pais na elaboração do Plano Municipal de Educação – PME (2007-2016) de Educação de Santa Rosa de Lima³⁶ indicam “ônibus velho”, “ônibus pouco confortável e inseguro”, “ônibus lotado”. A tabela 10 demonstra o panorama do transporte escolar da frota municipal 2012.

³⁶ Plano Municipal de Educação elaborado com metodologia de participação popular no ano de 2007. Foram realizadas 14 reuniões comunitárias com a participação de 321 pessoas. Aprovado na II Conferência Municipal de Educação em dezembro de 2007 com a participação de 84 delegados indicados nas reuniões comunitárias.

Tabela 10: Linhas do Transporte Escolar; veículos; Número de lugares; estudantes transportados, distância; custo anual por veículo e despesas com os motoristas.

Linha	Veículos	Nº Lugares	Estudantes Transportados	Distância (km/dia)	Custo Anual Veículo	Custo Total Motoristas Ano 2011
01 DI	Kombi 2007	9	7	7	7.588,04	14.370,64
02 RM	Kombi 2008	12	10 +7+6	18	13.859,71	
03 NE	Ônibus 1991	47	53	50	32.528,59	
04 SB	Ônibus 1992	51	60	60	37.983,08	
05 RB	Ônibus 1997	47	39	75	34.453,74	
06 MV	M.ônibus 2009	25	29	30	12.246,49	
-	V. Reserva 1980	-	-	-	4.668,26	
UNISUL* ônibus 2009						
				160	33.771,92	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Rosa de Lima

* Transporte de alunos para o Ensino Superior. UNISUL - Tubarão

Tabela 11 Veículos Terceirizados: Ano dos veículos; Linhas; capacidade dos veículos; distância das linhas; estudantes transportados e despesa anual.

Veículos/Ano	Linhas	Capacidade Veículo	Distância	Estudantes transportados	Despesas/ Ano
Kombi 1997	Morro Roecker	09 lugares	12	6	126.828,00
Kombi 1994	Rio Ladeia	09 lugares	9	6 *	
Kombi 1997	Rio Bugres	09 lugares	17	10 *	
M. Onibus 1997	Nova Fátima	25 lugares	22	10	
Van 2007	Campo	16 lugares	19	12 *	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Rosa de Lima

* Transportam alunos até a linha principal onde circula o veículo da prefeitura

Os números mostram que os veículos apresentam uma expressiva diferença no ano de fabricação que variam de 1991 a 2009. O programa caminhos da escola beneficiou o município com dois ônibus no ano de 2009. Alguns deles não preenchem o requisito de segurança determinado pela Lei 9503/97 do Código de Transito Brasileiro (CTB) no que diz respeito à condução de escolar.

Art. 136. Os veículos especialmente destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade executivos de trânsito dos Estados e do Distrito Federal, exigindo-se, para tanto: I - registro como veículo de passageiros; II - inspeção semestral para verificação dos equipamentos obrigatórios e de segurança; III - pintura de faixa horizontal na cor amarela, com quarenta centímetros de largura, à meia altura, em toda a extensão das partes laterais e traseira da carroçaria, com o dístico ESCOLAR, em preto, sendo que, em caso de veículo de carroçaria pintada na cor amarela, as cores aqui indicadas devem ser invertidas; IV - equipamento registrador instantâneo inalterável de velocidade e tempo; V - lanternas de luz branca, fosca ou amarela dispostas nas extremidades da parte superior dianteira e lanternas de luz vermelha dispostas na extremidade superior da parte traseira; VI - cintos de segurança em número igual à lotação; VII - outros requisitos e equipamentos obrigatórios estabelecidos pelo CONTRAN.

Dos veículos terceirizados nenhum deles cumpre com o inciso III do artigo 136 do CTB. Observa-se que houve uma melhoria significativa da frota municipal, mas, ainda assim não atendem todas as exigências legais.

Figura 27 Veículos do transporte escolar da frota municipal



Fonte: acervo municipal

Na relação dada pela tabela entre a capacidade dos veículos e o número de alunos transportados poder-se-ia afirmar que o problema da superlotação estaria resolvido, pelo decréscimo do número de alunos e pela ampliação do número de veículos no programa de transporte escolar. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2005, o número de alunos transportados era de 372. Passados treze anos, após a nucleação total das escolas, constatou-se uma redução de 66% no número de alunos transportados. Porém, o problema de superlotação dos veículos ainda persiste pelo hábito da população em se utilizar do transporte escolar como “carona.”³⁷ É um tema que precisa ser melhor investigado, pois afeta diretamente as administrações municipais.

O gerenciamento do transporte escolar tem absorvido grande parte do tempo dos Secretários Municipais de Educação. Em Santa Rosa de Lima, e não diferente na maioria dos municípios rurais, onde as secretarias não contam com uma equipe de trabalho, a gestão da Secretaria Municipal de Educação, (merenda, transporte, apoio pedagógico, etc...) é feita pelo secretário. O transporte escolar causa transtornos diários na secretaria, impedindo muitas vezes o secretário de cumprir outras agendas importantes.

Neste aspecto, MUNARIM (2010) alerta que um dos traços fundamentais dos Movimentos Sociais de Educação do Campo, muito mais que luta por escola, é reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo. E nesta estratégia, as

³⁷ O transporte escolar deve ser utilizado única e exclusivamente para atender os estudantes. Quando o município permite a carona o administrador poderá responder por ato de improbidade administrativa. Os motoristas também podem ser punidos, pois como agentes públicos são obrigados a zelar pela observância da lei.

lutas por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, preconizam uma educação do campo, que seja do campo. Ao referir-se à escola “no campo”, significa que o povo tem direito de ser educado preferencialmente onde vive, ou seja, não ter de submeter-se forçosamente a longas e cansativas viagens do transporte escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), ao tratar especificamente do direito da criança e do adolescente, em seu art. 53, estabelece que o acesso à escola pública e gratuita será efetivado em unidade escolar próxima de sua residência.

O Decreto 7.353 de 04 de novembro de 2010, assinado pelo Presidente da República Luiz Inácio da Silva, que regulamenta a educação do campo estabelece em seu art. 4º a oferta dos diversos níveis da educação básica nas escolas do campo, com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação, aos estados e municípios. No artigo 3º da Resolução nº 02/2008 prescreve que a oferta da educação infantil e das séries iniciais seja oferecida nas comunidades evitando a nucleação de escolas no meio urbano com o deslocamento de crianças, chamando a atenção para o tempo de deslocamento.

Sobre a oferta da educação básica no campo o documento complementa ainda no seu artigo 4º:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Apesar de já estarem em vigor, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), as Diretrizes complementares para o atendimento da Educação Básica do campo (2008), ao que se evidenciam estes documentos não estão servindo de base para a definição das políticas deste setor. Há um atraso na efetivação da lei que precisa ser superada. É perturbador como este direito legal está longe de ser uma realidade no campo. É um tema que

ainda necessita de pesquisas, da organização e luta dos movimentos sociais do campo.

5.1.2.As distâncias subjetivas

5.1.2.1.Mudança nas relações escola/família

A distância física que separa a escola das localidades e famílias rurais afetou também a relação da escola com as famílias. As relações ficaram mais frágeis. Ao mesmo tempo, a escola passou a assumir funções – e não apenas educacionais - que não eram de sua alçada e não são de sua competência, o que Nóvoa (2005) chama de “transbordamento da escola”. Segundo ele “é sempre mais fácil enviar tudo para dentro da escola e, depois, culpar quem lá está pelo desastre da educação”.

Os depoimentos colhidos ilustram esse processo na área em estudo:

Na comunidade, os pais participavam mais. Era uma reunião por mês ou conforme a necessidade dos alunos ou dificuldade na escola. Hoje, a escola chama os pais por turma. Temos dificuldade de vir porque fazem à noite. Não tem transporte [da localidade rural para a escola]. Então a gente não vem. (Mãe de estudante)

A participação dos pais na escola ficou mais restrita. Quando a escola era aqui na comunidade, a gente passava na frente da escola e já falava com o professor. Agora, só quando vai à praça [como é chamada a área urbana do município, na qual está sediada a escola] (Mãe de estudante).

Na reelaboração do PME foi comum ouvir relatos dos pais fazendo referências a fragilidade no relacionamento da família com a escola. Depoimentos como: “Chamar os pais ou visitar a família quando houver problemas com os alunos”, “a escola deveria visitar a famílias”, “alunos com problema de indisciplina, envolver mais os pais e colocar limites”. Conforme se verifica nos relatos a escola além da distância física, também se distanciou efetiva e afetivamente da família.

O isolamento da escola núcleo das atividades relacionadas ao meio rural é apontado como elemento negativo da política de nucleação. A falta de identificação das crianças e jovens com o meio rural onde eles

vivem e trabalham com suas famílias e o distanciamento não apenas físico, mas, especialmente, de laços efetivos e afetivos não teria causado conflito identitário àquelas crianças que tiveram que deixar suas escolas?

Depoimentos em reuniões participativas nas comunidades de origem desses alunos, durante a elaboração do PME (2007) apontaram a necessidade de: “trabalhar disciplinas voltadas a realidade dos estudantes”, incluir temas que valorizem a cultura e as histórias locais, “falar do interior”, da área rural”, “valorizar a cultura do agricultor”, incluir conteúdos relacionados a agricultura”.

As manifestações e sugestões apresentadas pelas comunidades, mesmo reiterando a necessidade de se atender às especificidades da realidade rural, entendem que estas reivindicações podem ser contempladas na característica clássica de uma escola única e universal onde a educação básica além da função consagrada de ensinar a ler, escrever, a contar ingressando na cultura letrada possa desenvolver estudos de educação física, educação tecnológica e educação profissional partindo da realidade vivida pela população.

Gobetti (2011) destaca que a educação do campo vem se concretizando nos últimos anos no Brasil como uma política pública pensada mediante ação conjunta de governos e sociedade civil organizada, caracterizada como uma dívida histórica do Estado em relação aos sujeitos do campo, que tiveram negado o seu direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos marginalizavam os sujeitos do campo ou vinculavam os mesmos ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro. Salienta ainda que para conceber uma educação a partir do campo, para o campo e no campo é necessário colocar um fim em conceitos, preconceitos e pré-conceitos, desconstruindo paradigmas e injustiças estabelecidas entre campo e cidade.

Caldart (2002) garante que a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar a população que trabalha no campo, para que se articulem e assumam a condição de sujeitos construtores da sua história. A escola é compreendida como direito e dever de todos, como um espaço em que mulheres e homens se educam e só tem sentido quando é pensada com eles e por eles e a partir de suas especificidades. Isso evidencia que a escola do campo existe dentro de uma organização geral e que deve ter certa flexibilidade com relação ao horário, currículo, escolha de materiais, de atividades e recursos e até mesmo do espaço que é utilizado para ministrar as aulas. A escola assim pensada adquire uma concepção territorial e não apenas da estrutura física.

Nos depoimentos é percebida a preocupação com o fato de as crianças na escola se distanciarem do contato com a terra e perderem o interesse pelo trabalho desenvolvido pela família, além de vivenciarem uma confusão de identidade. A nucleação provoca a reprodução do imaginário social que segrega as populações do campo. A prática pedagógica na escola núcleo continua não dando conta de trabalhar essa diversidade. Persiste no entendimento dos sujeitos do campo que rural é sinônimo de agricultura. Uma fragilidade a ser combatida.

Para Peixer e Varela (2011), a articulação dos movimentos sociais do campo traz como foco de discussão, junto com as universidades, a importância da escola, dos processos educativos formais, na configuração dos espaços de vida do campo.

Nas representações sociais do rural, Locks (2011) nos alerta dizendo que o mundo rural brasileiro encontra-se em profundas e aceleradas mudanças. Há outro olhar sobre o meio rural. Strapasolas (2006) afirma que o mundo rural ressurgiu num ritmo estranho ao costumeiro, torna-se foco das atenções dos mais diversos olhares de atores sociais globais ou locais, adquirindo um brilho que ofusca a visão dos observadores.

Em Santa Rosa de Lima, as duas últimas décadas são marcadas por algumas transformações a partir da implantação dos Planos Municipais de Educação, Agricultura e Saúde que foram elaborados a partir da metodologia da participação popular. A partir destes planejamentos, o município conquista uma série de ingredientes que passam a fortalecer o espaço rural. Podemos citar a criação da AGRECO – Associação de Agricultores das Encostas da Serra Geral com a proposta de produção orgânica, agregando valor à produção. A criação da associação de turismo Acolhida na Colônia que tem como finalidade explorar a atividade do agroturismo como uma nova perspectiva de renda para o campo. Há uma ressignificação do campo a partir dessas experiências provenientes do planejamento participativo da Secretaria da Agricultura.

A reivindicação de salas de informática durante o planejamento da educação tornou-se realidade a partir do projeto de inclusão digital. Foram instalados três tele centros. Um na sede do município e dois no espaço rural. O sinal de internet gratuito a todos os municípios também é contemplado pelo projeto. Destaca-se que para se incluir ao projeto as famílias precisam adquirir uma antena e um receptor. Hoje o município conta com uma cobertura de sinal que atinge 90% da população, aproximadamente.

Conforme verifica-se nas iniciativas acima citadas, o pequeno município rural passa por transformações e atrai olhares de outros atores. É comum encontrar pessoas urbanas buscando um pequeno espaço rural para morar. Já existem algumas iniciativas de migração urbana através de uma proposta de ocupação organizada no território. É o caso da eco vila³⁸ e a convenção de vizinhos³⁹.

Carneiro (1998) indica que há dois conjuntos de fenômenos da ruralidade. O primeiro é que o espaço rural não se define mais exclusivamente pela atividade agrícola. Aumenta o número de pessoas residentes em áreas rurais exercendo atividades não agrícolas. Aparece também uma camada relevante de pequenos agricultores combinando a agricultura com outras fontes de rendimento. O segundo fenômeno é que aumenta a procura de formas de lazer e até mesmo de meios alternativos de vida no campo por pessoas vindas da cidade.

Locks (2011) afirma que os sujeitos que buscam o campo passam a valorizar a natureza, a água, o ar limpo e a questionar o paradigma da sociedade fundada no ritmo da industrialização e da degradação das condições de vida dos grandes centros. Esse movimento gera novos significados para o campo, enquanto lugar de vida, de bem estar não mais exclusivamente de produção agrícola e pecuária. O que Locks chama de fenômeno da multifuncionalidade⁴⁰.

³⁸Segundo a Global Ecovillage Network (GEN): "Ecovilas são comunidades rurais ou urbanas de pessoas, que buscam integrar um ambiente social assegurador com um estilo de vida de baixo impacto ecológico. Para atingir este objetivo, as ecovilas integram vários aspectos do projeto ecológico, permacultura, construções de baixo impacto, produção verde, energia alternativa, práticas de fortalecimento de comunidade e muito mais". Ecovilas movem-se em direção à sustentabilidade, dando alta prioridade a: 1. Produção local de alimentos orgânicos / biodinâmicos; 2. Utilização de sistemas de energias renováveis, cataventos, biodigestores, etc; 3. Construção ecológica, tijolos de solocimento, bambu etc; 4. Criação de esquemas de apoio social e familiar, incluindo diversidade cultural; 5. Economia auto-sustentável; 6. Saúde integrada (AGRECO, 2012).

³⁹Grupo de moradores urbanos que adquirem terrenos no módulo mínimo (dois hectares) não destinados a atividade agrícola. Pagam ao pequeno agricultor ou proprietário de terreno rural o dobro do valor da terreno destinado a agricultuta, reconhecendo os valores de preservação da natureza, beleza da paisagem, possibilidades de lazer no campo..

⁴⁰ O termo multifuncionalidade da agricultura surgiu a primeira vez na Conferência Rio 92. Era entendida como uma atividade que respeitasse a segurança alimentar e o desenvolvimento sustentável. Uma atividade que além

Parece que se inicia um processo de reconexão do urbano com o rural. Se essa tendência se confirmar, poderá haver uma (re) ocupação do campo confirmando-se assim, e aí a importância de uma escola no e do campo. Uma escola que atenda todas as especificidades do campo.

No relatório geral da pesquisa avaliativa do programa de nucleação de escolas do Estado de Santa Catarina, realizado pela ACAFE no ano 2000, a pesquisa revela que, em geral os alunos estão integrados na escola-núcleo. Isto é perceptível pelo baixo índice de evasão. Percebe-se, no entanto, necessidade de maior integração entre a escola-núcleo e as comunidades de origem dos alunos para que haja entendimento e valorização dos hábitos culturais delas.

5.1.2.2. Alterações no comportamento das crianças

O comportamento apresentado pelos estudantes evidencia que a nucleação provocou o “desenraizamento cultural” das crianças e adolescentes, outro elemento considerado negativo pelas famílias pesquisadas. As crianças estão mais indisciplinadas, sem limites. Demonstram desinteresse com as atividades da família. O que será que mexeu na individualidade das crianças? Perderam a identidade? Estão com dificuldades de se localizar? O que mudou na rotina dessas crianças? Obviamente não se podem atribuir apenas ao processo da nucleação essas alterações comportamentais. Os elementos apontados na pesquisa indicam que este processo pode ter contribuído.

Os depoimentos das gerações anteriores mostram o sofrimento das crianças em relação ao trabalho e a mudança no comportamento.

Para os pais, educados com acentuado rigor, fica difícil compreender este novo comportamento nas crianças que passam a ser mais ativas, com menos limites e menos obedientes. Relatam que houve uma grande mudança, que as crianças estão menos interessadas naquilo que é do meio rural. Reclamam dos filhos por não lhe prestarem mais obediência, que precisam implorar para eles fazerem alguma atividade familiar. Comentam que quando a escola era próxima das famílias as crianças eram bem mais calmas.

de cumprir seus objetivos tradicionais de produção de alimentos, produzissem externalidades positivas com respeito ao meio ambiente e a biodiversidade, preservação da água e do solo, produção de bioenergia e que proporcionasse entre outros benefícios a viabilidade e o desenvolvimento de comunidades rurais e a valorização de suas paisagens (MACHADO, A.G e CAUME, D.J, 2008, p.7)

Assim como os pais tiveram uma infância marcada pelo trabalho, acreditam que o bom comportamento, uma boa educação se dá pela obediência e pelo trabalho. A maneira como a família organiza o trabalho em casa torna-o muitas vezes educativo, desde que este não seja de exploração. Dessa forma, o trabalho reveste-se de valor especial para a família. Tem tanto um significado social e econômico quanto afetivo na vida do campo. A socialização primária das crianças no trabalho é um lento aprendizado do repertório e da lógica das regras da vida cotidiana. E o desejo do trabalho (como sentido para a vida) é a matriz simbólica e afetiva das normas e da lógica camponesa (BRANDÃO, 1990, p.45)

A alteração da rotina das famílias com o deslocamento diário das crianças até a sede do município traz mudanças nas relações e valores cultivados pelas famílias. As crianças começam a ter acesso a um universo de informações desconectadas do seu local de origem e sem um acompanhamento mais próximo da família e até dos professores. Os pais temem por não acompanhar a aprendizagem dos filhos, o que estão aprendendo, se estão mesmo na escola e com quem estão se relacionando. Reclamam que os filhos parecem negar suas origens.

Há indícios de que crianças perderam a noção do espaço e de limites.

As crianças ficaram mais barulhentas. Tem dias que dá vontade de dar gritos, para ver se eles se acalmam. (Merendeira)

Uma jovem, que foi aluna de escola isolada e concluiu o ensino fundamental e médio na escola da praça, disse que quando estudava na “escolinha” todos se respeitavam mais e conversavam menos na hora da aula, que assim conseguia aprender mais. Que os alunos do meio rural acabam perdendo o limite pela companhia daqueles que fazem “bagunça”.

Essa “indisciplina” que não fazia parte do dia a dia das crianças do meio rural, hoje está presente e é motivo de preocupação tanto para os pais como para os educadores. O que se questiona é de que maneira o afastamento do lugar de origem, imposto aos estudantes rurais, pelo processo de nucleação influenciou nas relações e no comportamento dos meninos e meninas com esse novo lugar.

Segundo Lemes (2009):

O lugar valoriza o homem, suas construções e suas particularidades. Nele, os indivíduos expressam sua identidade e sua cultura por meio

da vivência e das relações de subjetividade que tecem entre si, se integram ao lugar e passam a fazer parte dele, pois está, dia após dia, construindo sua história. Dessa maneira, o lugar pode ser visto enquanto construção de identidade e diferentes culturas, uma vez que, o lugar é formado por diferentes experiências humanas, trazidas pelo homem através de sua cultura e identidade. (p. 824-5).

Lemes alerta sobre a importância do lugar, do meio em que se vive para a construção da identidade de cada indivíduo. No momento em que se retira meninas e meninos do seu ambiente natural, rompe-se com essa construção.

Sobre isso, Miguel Arroyo escreveu:

A solução me parece que não é tirar as crianças de seu lugar e levá-las para outro lugar. A famosa nucleação das escolas. [...] porque a escola tem que estar vinculada às raízes de suas vivências, de sua família, de sua experiência completa. A escola tem que estar colada às raízes mais imediatas das vivências de infância. Não podemos fazer da escola uma espécie de supermercado. A questão é que a educação fundamental se estiver colada ao cotidiano da vivência das crianças, tem que estar no lugar onde a criança vive, se produz e produz. Criar escolas núcleo, distante dos espaços de vivência das crianças, desarraiga, tira da raiz. (ARROYO, 1999, p. 42-43).

Arroyo também contribui neste sentido e defende que a escola deve estar vinculada as raízes de onde a criança vive, se produz e reproduz sua existência. Esse apartamento desarraiga.

A distância dos pais, acentuada pelo fechamento das escolas do meio rural indica, nos depoimentos, ter afetado diretamente o comportamento dos estudantes. Ao relacionar o tema indisciplina na escola, aqui entendido como falta de respeito e não cumprimento das normas estabelecidas pela família e pela escola, algumas comunidades registraram que a ausência da família no processo educativo dos filhos interfere não só no rendimento escolar como também nos problemas de indisciplina. Esta foi apontada pelos pais como fator de grande preocupação. Afirmando que: “os alunos fazem algazarras, atrapalham os professores, os motoristas e os próprios colegas”.

Diante do fechamento das escolas as comunidades se ressentem pelo silenciamento. Há uma transformação nos modos de vida das famílias do campo o que ocasiona um processo de reelaboração de suas identidades socioculturais.

KREMER (2011, p. 186) ao concluir sua pesquisa sobre a nucleação escolar e o processo de desenraizamento nas comunidades rurais do município de Bom Retiro relata que:

É interessante, e até necessário, que às crianças seja conferido o direito de ter outras experiências sociais, de conhecer outros lugares e se relacionar com outras pessoas. Mas, quando isso acontece na infância, com o processo de escolarização que é diário e intensamente formador de valores, poderá ocorrer uma confusão nas referências socioculturais da criança e uma falta de identificação com seu próprio lugar de origem e com o modo de vida da sua família.

Essa confusão nas referências socioculturais descrita pela autora resulta da concepção urbanocêntrica de mundo que difunde o entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior e, reforça, em alguns casos, a tendência da população rural preferir estar no espaço urbano. Leva os sujeitos do campo a alimentar a ideia de que há dois mundos distintos. Foi comum ouvir respostas em que os entrevistados faziam referência à sede do município como “lá na Santa Rosa” como se o espaço rural, o campo não fizesse parte do município.

As crianças do campo foram e ainda são excluídas na escola núcleo. O preconceito sobre a religião, etnia, raça se evidencia especialmente nas relações do urbano com o rural. A escola tem o papel de romper com este paradigma. A proposta de uma educação laica acena no sentido de superar possíveis discriminações. Uma ex aluna relatou:

Porque nós éramos daqui do interior e eles da cidade, daí eles ficavam naquela intriga né. Se mexia em assunto de religião, também já começavam a gozar. Aí depois foi mudando, mas... Chegou uma época que nos tínhamos até vergonha de dizer de que religião nós era e tal, porque eles sempre pegavam no nosso pé. (Ex-aluna)

A exclusão a que são submetidos estes sujeitos determina baixa estima levando-os a um conflito interior, tornando-os propensos à

indisciplina. Neste aspecto a professora entrevistada achou positivo o processo da nucleação porque oportunizou uma maior “integração” entre os alunos do meio rural e da “praça”. Já para a neta daquela mesma professora, a aproximação apenas física desses sujeitos não logrou êxito na efetivação desta “integração”. Segundo ela as meninas da praça não ligam para as meninas do meio rural. Na linguagem juvenil ela disse: “as meninas da praça, elas se acham”.

Voltando a pesquisa do Planalto Serrano (Peixer e Varela, 2012), a nucleação das escolas do campo nos espaços urbanos não tem se mostrado eficiente porque *“o aluno sofre um impacto muito grande quando vem para a sede, o melhor seria terminar todas as etapas no campo”*. A integração entre os alunos do campo e os alunos da cidade também não se garante apenas com a aproximação física uma vez que *“a integração não acontece, tem a turma da cidade, dos bairros e do sítio, são separados desta forma. Na existe troca e é maléfico para todos”*.

Neste contexto, as escolas e por consequência a população escolar do meio rural (e não só as rurais) foram submetidas ao abandono por parte do poder público seja estadual ou municipal. A falta de material didático, de suporte pedagógico e de incentivo à formação dos professores fica evidenciado em muitas falas dos entrevistados.

Conforme Rocha e Hage, 2011:

As escolas multisseriadas, que muito contribuíram para a educação brasileira, padeceram e padecem do abandono, do silenciamento e do preconceito. [...] Abandono, por funcionarem em prédios com arquitetura inadequada, geralmente constituída de uma única sala de aula, chamada pejorativamente de “escola isolada”, relegada ao descaso pela falta de livros, materiais didáticos, merenda escolar e falta de transporte. O silenciamento se expressa na resistência que teve o estado brasileiro em reconhecer esta realidade e destinar-lhes investimentos necessários. [...] silenciamento se manifesta, também, nas universidades que tem se negado a considerar a importância e a resistência dessas classes, pois são escassos por demais as pesquisa sobre esta realidade. [...] Assim, o abandono e o silenciamento aliados a outros elementos, contribuíram historicamente para a constituição de uma representação preconceituosa

acerca [...] das escolas do campo. (ROCHA E HAGE, 2011, p.36-37).

Mais uma vez a constatação de que a falta de políticas públicas materializadas para os sujeitos do campo se identifica como a causa de todas as atrocidades das políticas de governo implantadas no decorrer da história da educação rural. Para Munarim (2010) o movimento em prol das políticas públicas para a educação do campo articula três dimensões: a política, de articulação de diversos movimentos em prol do bem comum, a pedagógica que perpassa as inovações pedagógicas e a epistemológica com práticas de pesquisa e reflexões sobre e com as comunidades do campo.

5.1.2.3.Enfraquecimento das comunidades rurais

Junto ao enfraquecimento das relações da escola com a família, destaca-se ainda, nos depoimentos colhidos, o enfraquecimento das comunidades:

Para a comunidade piorou muito. A escola era um incentivo para a comunidade. Com a saída da escola todos se dispersaram. Até a igreja enfraqueceu. Tudo era na escola: catequese, vacinação das crianças, recadastramento, a pastoral da criança fazia a pesagem. Agora acabou tudo. (Mãe de estudante)

Quando tinha a escola, a gente escutava as crianças brincando, conversando. Agora tudo é silêncio. A gente sabia quando era meio dia pelo barulho das crianças. A comunidade ficou sem professor, sem escola e isso faz muita falta (Pai de estudante).

As comunidades do meio rural estão se esvaziando, as pessoas estão indo embora por achar a escola muito longe de onde moram (Mãe de estudante).

Com o fechamento da escola foi muita gente mais perto da cidade. (Mãe de estudante).

A escola era a referência em todas as atividades sociais da comunidade. Tudo passava pela escola. Os comunicados da igreja, das secretarias municipais, enfim era o meio de comunicação dos diversos setores da sociedade com as famílias. O fechamento das escolas causou

o silenciamento na comunidade. *“Nas pequenas comunidades rurais, a escola sempre foi um elemento agregador, espaço de encontro e de articulação comunitária.”* (KREMER, 2011)

A escola na comunidade, presença única do poder público é também um forte elemento de preservação da cultura que mantém as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência. Um instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade do campo. Neste sentido, a escola do campo, pensada numa nova concepção de educação do campo que respeite a diversidade e a especificidade deste meio é capaz de manter as raízes e tradições culturais da comunidade; é o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaços de socialização.

Paulo Freire (1996) alerta que a educação é usada muitas vezes como campo de consolidação do pensamento hegemônico, por meio de práticas educativas alienantes. Frigotto (2010) discute a educação do campo na perspectiva de um projeto social contra-hegemônico. O fechamento das escolas nas pequenas comunidades rurais faz parte de um projeto hegemônico historicamente dominante no Brasil. Elimina as escolas no meio rural em nome de uma suposta qualidade na educação. .

Como mais um ponto negativo há de se mencionar ainda que o processo da nucleação foi implantado sem qualquer diálogo com a comunidade. Na Escola Isolada Rio dos Bugres segundo sua professora de então, a comunidade não foi consultada. Segundo ela, simplesmente mandaram um aviso dizendo que ia fechar e pronto. Não foi feito nenhuma reunião.

O que se observa no depoimento é que a política de nucleação foi uma decisão de imposição verticalizada e de mão única. Esta determinação fica comprovada ao consultar o Plano Municipal de Educação (1997-2007) que aponta posicionamento contrário, da maioria das comunidades, à política de nucleação.

A vontade da maioria das comunidades não foi respeitada. Prevalecem os ideais das políticas de governo que se restringem a seguir apenas critérios técnicos de educação. Não houve uma preocupação efetiva com a melhoria da qualidade da educação, muito menos de ouvir as vozes dos sujeitos do campo.

Ao se posicionarem “contra a nucleação das escolas”, ou “contra o nucleamento na sede do município”, ou “se tivesse que acontecer que fossem nucleadas em comunidades do interior”, os depoimentos vão de encontro com Canário (2000) ao salientar que, fechar escolas nas comunidades rurais é mais um ponto de esvaziamento do mundo rural, para o qual, a garantia de escolas nas pequenas comunidades pode ser

um ponto decisivo nos processos de alternativas econômicas e na constituição de um desenvolvimento sustentável do campo.

Apoiada pelas referências bibliográficas, pelas pesquisas recentes e pelos depoimentos dos sujeitos que vivem no campo, fica evidente nas discussões e análises que a população não está satisfeita com a política de nucleação. Os depoimentos dos pais quando da elaboração do Plano Municipal de Educação se posicionando de forma contrária a nucleação confirmam que foi um processo verticalizado e antidemocrático, ou seja, não foi respeitada a vontade da maioria, confirmando a dependência do município às determinações e apoio financeiro do poder público estadual.

Os depoimentos apontam ainda que houve um distanciamento físico e afetivo das famílias com a escola. As crianças permanecem muito tempo dentro do transporte escolar com a localização da escola núcleo na sede do município, sem considerar os altos custos para mantê-los.

As comunidades tornaram-se mais frágeis, perderam a liderança do professor e silenciaram com o fechamento das escolas, o que as tornam mais enfraquecidas.

Pelo comportamento observado nos alunos há indícios da perda da identidade cultural. As crianças parecem confusas, estão mais agitadas e demonstram preferência pela “praça”. A escola núcleo mesmo que localizada em um município rural, continua com características de escola urbana. Há um isolamento desta escola em relação as atividades do meio rural, ou seja, não há uma proposta política pedagógica de escola do campo para os sujeitos do campo, os “filhos” da nucleação.

A reflexão que se dá é no sentido de encaminhar pesquisas sobre este tema. Como tornar efetivamente em escolas do campo, as escolas localizadas em municípios rurais? Quais as necessidades de infraestrutura e de recursos humanos para implantação de uma educação em tempo integral nas escolas do campo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu além da reflexão sobre os debates e as práticas que se constituíram à escolarização em Santa Rosa de Lima, especialmente da política de nucleação, compreender como é o dia a dia das famílias que vivem no campo, como constroem suas existências e quais suas perspectivas sobre o processo da nucleação das escolas rurais.

Ao analisar o processo de nucleação ocorrido na década de 90 buscou-se através da pesquisa resgatar alguns debates e as práticas sobre a escolarização no município de Santa Rosa de Lima, um município totalmente rural, na tentativa de contribuir para a travessia da educação rural à educação do campo.

Para melhor compreensão do tema pesquisado optou-se por fazer um recorte de duas décadas, (1960 e 1990) que foram consideradas importantes por se tratar de dois momentos onde ocorrem movimentos vinculados em ajustar a “educação para todos”. A década de 60 por se tratar de um período em que ocorre uma expressiva expansão das escolas isoladas. A idéia de “educação para todos” estava associada a construção de escolas no campo. O governo estadual cria nesta década milhares de salas de aula. Neste período, a democratização do acesso à escola foi alcançado em termos quantitativos, o que não deu a certeza, contudo, quanto ao sucesso do aluno na escola.

Já na década de 90, aconteceu um processo inverso, ou seja, a escola saiu do interior. A idéia de “educação para todos” estava associada à política de descentralização forjada pela intervenção verticalizada via repasse de recursos. Juntamente ao processo de descentralização e municipalização, ocorreu a política de nucleação das escolas rurais. E, foi nesta mesma década que a Secretaria Municipal de Educação elaborou seu primeiro plano municipal de educação. Este plano foi discutido em doze comunidades, onde se localizavam as escolas. Apenas duas comunidades se posicionaram a favor da nucleação. As demais eram totalmente contra. Mesmo assim, em 1998, sob uma pressão verticalizada iniciou-se o processo de nucleação.

Ainda, na década de 90, os movimentos sociais do campo, mais especificamente do MST, reivindicaram uma educação que atendesse as especificidades do campo. Acredita-se que esta reivindicação, veio contrapor a política de nucleação das escolas. O município de Santa Rosa de Lima não fez parte desses movimentos, mesmo porque esteve e está distante dos principais centros de luta pela terra no estado. O

município caracteriza-se por uma forte dependência das determinações e do apoio financeiro do poder público estadual.

A educação do campo, forjada pelos movimentos sociais, reivindica a “educação universal”, voltada à construção da autonomia e o respeito às identidades dos povos do campo, numa perspectiva de relação de complementaridade e interdependência entre cidade e campo.

Tendo conhecimento dos debates e da situação em que se deu todo esse processo ao longo dos cinquenta anos do município, identificou-se que, nele, os problemas educacionais continuam praticamente os mesmos, só mudando, é claro, de patamar. Conforme apontou a pesquisa, os professores já não são mais leigos ou não habilitados. Agora a maioria tem até pós-graduação, mas a quase totalidade tem contratos temporários. Há um grande problema de desmotivação e baixa frequência. Os professores também não são mais das localidades e não têm senso de pertencimento em relação a elas e, de forma mais geral ao campo. Assim, prevalece a pouca ligação com as questões ligadas ao rural e a visão dele como um espaço de futuro, de qualidade de vida e de desenvolvimento. Os prédios continuam sendo considerados inadequados e mal localizados. Seja porque persistem problemas de manutenção, seja porque eles não acompanharam as melhorias constatadas nas escolas de centros urbanos. Ou ainda, por estarem no perímetro urbano do município, são considerados barulhentos, apertados e plenos de fatores de dispersão e indisciplina. Da difícil caminhada à escola próxima passou-se à sensação de “risco” com o transporte escolar para a escola distante. E a essa distância física da escola parece somar ou multiplicar uma distância subjetiva em relação à escola. Há indícios de que a educação foi completamente transferida para a escola. A aposta na melhoria da qualidade do ensino ficou apenas na promessa e no discurso.

Na avaliação das vozes dos sujeitos do campo, confirmou-se que a política de nucleação causou transtornos de diversas ordens à família, à comunidade e especialmente nas relações sociais e institucionais. Fica evidente, nas declarações, que a população não está satisfeita com a política de nucleação. Os depoimentos dos pais quando da elaboração do Plano Municipal de Educação se posicionando de forma contrária a nucleação comprova, que, foi um processo verticalizado e antidemocrático, ou seja, não foi respeitada a vontade da maioria, confirmando novamente a dependência do município as determinações e apoio financeiro do poder público estadual.

Os depoimentos confirmam o que já havia sido anunciado na elaboração do plano municipal de educação em 1997. Houve um

distanciamento físico e afetivo das famílias com a escola. As crianças permanecem muito tempo dentro do transporte escolar, com a localização da escola núcleo na sede do município, sem considerar os altos custos para mantê-los. As comunidades tornaram-se mais frágeis, perderam a liderança do professor e silenciaram com o fechamento das escolas, o que as deixou mais enfraquecidas.

Na observação do comportamento e atitudes dos alunos percebe-se, há, indícios da perda da identidade cultural. As crianças parecem confusas, estão mais agitadas e demonstram preferência pela “praça”. Pois, a escola núcleo ficou isolada do meio rural, ou seja, não há uma proposta política pedagógica para a escola que agregou os “filhos” da nucleação. A educação destinada às escolas localizadas em municípios rurais continua sendo urbana. A reflexão que se dá é no sentido de encaminhar pesquisas sobre este tema.

O processo da nucleação que resultou no fechamento de todas as escolas localizadas no meio rural foi resultado de uma visão gerencialista e de captação de recursos dos fundos federais ou de repasses do governo estadual. Conforme se verificou, a manifestação de resistência, apresentada por diversas comunidades, não foi considerada alerta suficiente para que se considerasse séria e efetivamente outras perspectivas.

Considerando o abandono histórico a que foram relegadas as escolas rurais, a pesquisa propõe um novo olhar sobre a educação do campo. A travessia da educação rural para a educação do campo precisa ser completada. O novo paradigma da educação do campo precisa ser compreendido pelos sujeitos do campo e mais especificamente pelos gestores e lideranças políticas municipais. O agrupamento de escolas no meio rural, sugerido pela maioria das comunidades é apontado também, nesta pesquisa, como alternativa para a materialização do acesso e permanência à educação básica para meninos e meninas do campo. O que se recomenda é que a educação seja no próprio campo, agrupando as escolas no campo. Neste novo modelo, sugere-se utilizar metodologias alternativas de integração destas escolas, a fim de socializar alunos e professores na garantia da melhoria na qualidade do ensino. Já que, iniciativas neste sentido estão sendo implantadas em outros países e merecem novas pesquisas.

Neste trabalho, comprova-se a necessidade de um tratamento diferenciado na educação básica para a educação do campo, no sentido de atender o que é próprio e específico da população em idade escolar que mora no campo. Compreendendo-se, assim, que a grande prioridade está na vontade de toda sociedade brasileira de que os governos federal,

estadual e municipal implantem aquilo que está sendo definido no Congresso Nacional por uma proposta de Sistema Nacional de Educação: A educação em tempo integral, que inclui, além do piso salarial, uma carreira onde o professor concursado tem assegurado à possibilidade de dedicação exclusiva a uma escola. Além da melhoria da infraestrutura escolar, construção de novos prédios, reformas e ampliações são outras exigências. Os governos estaduais (Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro) e governos municipais (São Paulo e Porto Alegre) já construíram experiências consistentes neste sentido.

O desafio agora é continuar a pesquisa e anunciar que esta é apenas o fim de uma etapa nesta direção. Objetiva-se aprofundar o estudo do tema com o desejo de construir um modelo alternativo de educação, que contemple as especificidades do campo e, especialmente, um modelo que não traga prejuízo às crianças e jovens do meio rural e que as escolas do campo sejam, de fato, do campo. Que os municípios rurais tenham reconhecidas suas escolas no e do campo. Que os sujeitos do campo sejam reconhecidos como sujeitos de história e de direitos. Que as suas especificidades sejam respeitadas e tratadas numa perspectiva de inclusão com uma proposta política pedagógica de escola do campo.

BIBLIOGRAFIA

ACAFE/SED. **Relatório Geral: Pesquisa Avaliativa do Programa de Nucleação de Escolas do Estado de Santa Catarina.** Santa Catarina, Acafe: 2000.

AGUIAR, L. C. **Educação e Desenvolvimento na Política Educacional Catarinense da década de 1960.** ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ ME. FURB. ISSN 1809 – 0354. v. 3 n. 1, p. 41-71, jan./abr. 2008

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: 4ª Ed, Vozes, 2009.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, Beranardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: Articulação Nacional “por uma educação do campo”, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo)

ASSOCIAÇÃO DOS AGRICULTORES ECOLÓGICOS DAS ENCOSTAS DA SERRA GERAL – AGRECO. Disponível em: <<http://www.agreco.com.br/site.html>>. Acesso em: 12 out. 2012.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO CARBONÍFERA. **Associações Municipais.** Disponível em: <<http://www.amrec.com.br/conteudo/?fa=2369&item=2371>>. Acesso em: 8 out. 2012.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DE LAGUNA – AMUREL. Disponível em: <<http://www.amurel.org.br/municipios/mapazoom.php>>. Acesso em: 22 set. 2012.

BASSI, M. E. **Políticas de Fundos no Financiamento da Educação Básica: Repercussões na gestão do Ensino Público.** Disponível em: <http://forum.ulbratorres.com.br/2009/palestras_texto/PALESTRA%2015.pdf>. Acesso em: 25 out. 2012

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BRANDÃO C.R. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural.** São Paulo: FDT, 1990.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14 de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/ec14_96.htm. Acesso em: 08 nov. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

BRASIL. **Lei 5692, de 11 de agosto de 1971.** Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF,. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-024-61>>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. **Lei 9.424, de 20 de dezembro de 1996.** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9424_96.htm>. Acessado em 10/10/2012>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. **Relatório CNE/CEB Nº 23/2007.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 001, de 03 de abril de 2002.** Disponível em: <[HTTP://www.funai.gov.br/projetos/plano_editorial/pdf/legisl/capitulo-09.pdf](http://www.funai.gov.br/projetos/plano_editorial/pdf/legisl/capitulo-09.pdf)>. Acesso em 29 ago.2011>. Acesso em 10/10/2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 02, de 28 de abril de 2008.** Brasília, DF. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2.08>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. **Resolução FNDE/CD Nº03/1997 de 28 de março de 1997.** Brasília, DF. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/rock-res2010/5232>. Acesso em: 22 abr. 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Dinheiro na escola procedimentos operacionais. Brasília, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.503 de 23 de setembro de 1997**: Código de Trânsito Brasileiro. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9503.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A educação no Brasil rural/Alvana Maria Bof (organização); Carlos Eduardo Moreno Sampaio et al. – Brasília: 2006. Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news06_13.htm>. Acesso em 28/10/2012>.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 7.352; Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF, 4 de novembro de 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF.

BRÜGGEMANN, E. R. B. **O Transporte Escolar da Rede Pública Catarinense**: Os programas dos Municípios das Encostas da serra Geral. UDESC. Florianópolis - SC, 2005.

CABRAL, L. O. **Espaço e Ruralidade num contexto de desenvolvimento voltado a agricultura familiar**. 2004. Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CALAZANS, C. J. M. **Para compreender a educação do estado no meio rural**. In: TERRIEN J. Educação e trabalho do campo. Campinas, Papirus, 1993.

CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Luziânia/GO, de 2 a 5 de outubro de 2007. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2012.

CALDART, R. S. CERIOLI, Paulo Ricardo e KOLLING, Edgar Jorge. **Educação do campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF, Coleção: Por uma Educação do Campo. Vol. 4. 2002.

CALDART, R. S. **Sobre Educação do Campo**: III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Luziânia, GO. 2007.

CANÁRIO, R. **A escola no mundo rural**: Contributos para a construção de um objeto social. In: Educação Sociedade & Cultura, n. 14, p. 121-139. 2000.

CANCELIER, J. A. **A interferência do Regime Militar e Religiosa no Processo Pedagógico do grupo escolar Elpídio Barbosa**. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, 2011.

CARNEIRO, M.J. **Ruralidade: novas identidades em construção**. Estudos Sociedade e Agricultura. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/zeze11.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

CANÁRIO, R. Escola rural: de objeto social a objeto de estudo. **Revista Educação**, Santa Maria, v.33, n.1, p.33-44, jan./abr.2008.

DALAROSA, A. A. **Análise da Política Educacional do Estado de Santa Catarina durante a Ditadura-Civil Militar (1964-1985)**. Um estudo do Ciclo Básico. Universidade Estadual de Campinas. SP. Agosto de 2005.

DALMAGRO, Á. **História e memória**: da colonização à emancipação. Prefeitura Municipal de Santa Rosa de Lima. 1. ed. Tubarão: Editora Copiart, 2012.

DAMASCENO, M.N; THERRIEN, J. **Educação e escola no campo**. Campinas: papirus, 1993.

DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA DO SUS - DATASUS. **Informações de Saúde**. Disponível em: <<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0206&VObj=>>>. Acesso em: 25 set. 2012

DUARTE, C. S. A constitucionalidade do direito a educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do Campo**: campo,

políticas públicas, educação. Brasília. INCRA/MDA, 2008. Coleção por uma educação do campo, caderno n. 7.

FIOD, E. G. M. **Escola e Trabalho**: forças que resistem no tempo. Florianópolis: Insular, 2008.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação no estado de Santa Catarina nos período imperial e republicano**. Secretaria da Educação. Florianópolis – SC, 1975.

FONSECA, M. T. L. **Extensão rural no Brasil; um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE S. F.; PEIXER, Z. I. (org). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 34ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

GOBETTI, M. Educação do Campo e Diversidade: Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza. In PEIXER Z.I ; VARELLA I.A. **Educação do Campo**. Lages, SC: Grafine 2011. 176p.

GUALBERTO, C.D; CARIO, S.A.F; DIAS, T. **Estado e Planejamento**: análise do Plano de Metas do Governo – PLAMEG – de Santa Catarina (1961-1970). Disponível em: <http://www.apec.unesc.net/V_EEC/sessoes_tematicas/Finan%C3%A7as%20e%20economia%20do%20setor%20p%C3%BAblico/ESTADO%20E%20PLANEJAMENTO%20AN%C3%81LISE%20DO%20PLANO%20DE%20METAS%20DO%20GOVERNO.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

KOLLING, E. J. (org.). **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

KREMER, A. A nucleação escolar e o processo de desenraizamento nas comunidades rurais do município de Bom Retiro/SC. In MUNARIM, A;BELTRAME,S.A.B; CONDE, S.F. e PEIXER, Z.I.(Org.) **Educação do Campo: Políticas Públicas, territorialidades e Práticas Pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **IBGE**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 22 set. 2012.

JANON, R. F. PODER JUDICIÁRIO FEDERAL. **SENTENÇA**. Disponível em: <<http://s.conjur.com.br/dl/matao-sentenca-determina-usina-cana.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2012.

LEITE, S.C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: cortez, 1999.

LEMES, C. C.; LEMES, K.; MATOS, P.F. Urbano ou Rural? Uma análise de Distrito de Ubatã – Orizona (GO). XI EREGEIO - Simpósio Regional de Geografia: A geografia no centro-oeste brasileiro: presente, passado e futuro. UFG, Campus Jataí – GO 04 a 07/09/2009.

LOCKS, G. A. **Representações sociais no território da região serrana catarinense: perspectiva para a pesquisa em Educação do Campo**. In PEIXER Z.I ; VARELLA I.A. Educação do Campo. Lages, SC: Grafine 2011. 176p.

MACHADO, A.G.; CAUME, D.J. **Multifuncionalidade e Pluriatividade como alternativa de desenvolvimento da agricultura familiar no Brasil**. Universidade Federal de Goiás. Goiania.Brasil, 2008.

MARTINI, A.C; FAGUNDES, J. **Da Escola Multisseriada a Escola Nucleada: O impacto cultural e educacional da extinção das escolas multisseriadas**. Palmas: Facipal, 2002.

MARTINS, R. K. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPed). 32., 2009, Caxambu. **As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural**.

MELO, M. M. R. S. C. S. **Um intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) SC: Pertencimento, missão social e educação para a formação e modernização (1960/1970)**. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis. Abril, 2008.

MOREIRA, C. E. **Nucleação de escolas de áreas rurais**. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/207>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

MULLER, J. M. **Do Tradicional ao Agronegócio**: as veredas das transições (o caso dos agricultores familiares de Santa Rosa de Lima/SC. UFSC. Florianópolis, 2001.

MUNARIM, A. **Educação do Campo e Políticas Públicas**: um desafio teórico e político. Florianópolis: Insular, 2010.

MUNARIM, A.; SCHMIDT, W. **Educação do campo e políticas públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente**. Comunicação apresentada ao I Seminário da Licenciatura em Educação do Campo do Pará e Amapá e o III Encontro de Pesquisa da Educação do Campo do Estado do Pará. Belém do Para, UFPA, 29 a 31 de agosto 2012.

MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I.. **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

NÓVOA, A. **Evidentemente**: Histórias da educação. Porto, Edições ASA, 2005.

OCDE. **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação**: Estado de Santa Catarina, Brasil. Editions OCDE. 2010.

OLIVEIRA, R.F.; TEIXEIRA, B. B. **As políticas de financiamento da educação básica na última década**: do Fundef ao Fundeb. Disponível em:
<<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC10.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

PAULA, A. P. P. Administração Pública Brasileira entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **Rae-Debate**: Taquaral, v. 45, n.1, p. 36-49, jan./mar., 2005.

PEIXER Z. I.; VARELA, I. A. **Quando nuclear significa fechar: processo de nucleação no Planalto Catarinense**. Julho, 2012.

PERONI, V. **Política Educacional e papel do estado no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

REDE CATARINENSE DE INFORMAÇÕES MUNICIPAIS. **AMUREL**: Associação dos Municípios da Região de Laguna. Disponível em:

<http://www.fecam.org.br/associacoes/index.php?cod_associacao=5>. Acesso em: 22 set. 2012.

ROCHA, M.I.A.; HAGE S.M. **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2)

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: vozes, 26 ed. 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. **Santa Catarina: diagnóstico da educação**. Florianópolis, 1994. 184p.

SANTA CATARINA. **Mensagem anual apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em 15 de abril de 1965**. Florianópolis, 1965.

SANTA CATARINA. **Decreto N° 2.344, de 21 de outubro de 1997**. Disponível em: <<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/1997/002344-005-0-1997-002.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

SANTA CATARINA. **Lei Promulgada N° 677. Florianópolis, 25 de janeiro de 1961**.

SANTA CATARINA. **Lei Promulgada N° 823. Florianópolis, de 10 de maio de 1962**.

SANTA CATARINA. **Lei Promulgada N° 23. Florianópolis, 1955**.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. **Proposta de descentralização do ensino de 1ª a 4ª série**. Florianópolis, 1991.

SANTA ROSA DE LIMA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Plano Municipal de Educação**. 1997.

SANTA ROSA DE LIMA. Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto. **Plano Municipal de Educação**. 2008.

SANTA ROSA DE LIMA. Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto. **Plano de Trabalho 2005**. Santa Rosa de Lima, março de 2005.

SANTOS, M.A. **Economia e trabalho**. Florianópolis: UDESC/FAED/CEAD, 2000.

SCHMIDT, C. **Como anda a Educação Infantil do Campo em Santa Rosa de Lima?** Trabalho apresentado no Curso de Graduação do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. 07 de junho de 2012.

SCHMIDT, W. **A construção social de um território?:** A ação da AGRECO nas encostas da Serra Geral. In: LAGES, V.; BRAGA, C.; MORELLI, G. (orgs). Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. Brasília: Sebrae, 2004

SCHMIDT, W. **Educação; do campo, sim. Mas que campo? E quanto campo?** Comunicação apresentada ao II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: Educação do Campo; desafios teóricos e práticos. Florianópolis, UFSC, 16 a 18 de novembro de 2011.

SCHMIDT, W.; TURNES, V.A. **Participacion, cooperacion y articulacion en el territorio:** la experiencia de AGRECO em Brasil. In CRUZ, F. (coord.). Desarrollo rural y sustentabilidad: estrategias y experiencias em Espana y Brasil – Palencia. Asociación. País Românico, 2011. p. 73 a 83.

SCHMIDT, W. **A municipalização do ensino fundamental em dois pequenos municípios rurais de Santa Catarina:** Anitápolis e Santa Rosa de Lima (1987 a 1995). São Paulo: 2000.

SCHMITZ, S. **A Gênese da Faculdade de Educação.** Ágora Nº 20/21, Florianópolis, dez/94-jul/95, p 11-17.

SHIROMA, E.O; EVANGELISTA, O. **Avaliação e responsabilização pelos resultados:** atualizações nas formas de gestão de professores. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n.1,127-160, jan./jun. 20011.

SHIROMA, E. O; MORAIS, M. C.M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional o que você precisa saber.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.2004

SILVA, R. **Educação das crianças no contexto da reforma educacional brasileira dos anos 90:** uma perspectiva para além do capital. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo - Marxismo,

Educação e Emancipação Humana. 11,12, 13 e 14 de abril de 2011.
UFSC. Florianópolis – SC. Brasil.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES SOBRE NASCIDOS VIVOS –
SINASC. Disponível em:
<<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sinasc/cnv/nvsc.def>>.
Acesso em: 10 out. 2012.

SOARES, E. A.L. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer n.º 36/2001. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: Propostas e praticas pedagógicas do MST. Petrópolis: vozes. 2006

STROPASOLAS.V.L. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis, UFSC: 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

WHITAKER, D.; ANTUNIASSI, M. H. R. **Escola pública localizada na zona rural**: contribuições para sua estruturação. Cadernos CEDES, n. 33, p. 9-42, Papirus, 1992.